

**СОВРЕМЕННОЕ ВЫСШЕЕ
ОБРАЗОВАНИЕ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

**КОЛЛЕКТИВНАЯ
МОНОГРАФИЯ**

**КОЛЛЕКТИВНАЯ
МОНОГРАФИЯ**



ЗЕБРА

2020



**СОВРЕМЕННОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

Ульяновск
2020

Авторы:

Предисловие (Нагорнова А.Ю.).

Глава 1 – § 1.1 (Рогалева Г.И.), § 1.2 (Бобылев А.В., Жарков В.В., Ключин М.С., Розин А.А.), § 1.3 (Смертин И.В., Певзнер М.Н., Петряков П.А., Ушанова И.А., Ильяшенко Н.Н.), § 1.4 (Басова Е.А.), § 1.5 (Борисова Л.Г.), § 1.6 (Карманчиков А.И.), § 1.7 (Шилова В.С.), § 1.8 (Кузнецова Ю.М.), § 1.9 (Донина О.И., Салихова А.А.), § 1.10 (Тучкова Т.В., Колесникова А.Ю.), § 1.11 (Юркина Л.В., Борзов О.А.), § 1.12 (Юркина Л.В., Киреева М.А.), § 1.13 (Тен Е.П.), § 1.14 (Федулова А.Б., Плахова А.О.), § 1.15 (Белецкая Е.В., Каркавцева И.А.), § 1.16 (Галушкин А.А.).

Глава 2 – § 2.1 (Бернавская М.В., Клещева Н.А.), § 2.2 (Елканова Т.М., Сергеева Л.В.), § 2.3 (Дроздецких И.С.), § 2.4 (Тарасенко А.А., Овчинников Ю.Д., Минченко В.Г.), § 2.5 (Мычко Е.И.), § 2.6 (Романова М. М., Волков В.К., Чернов А.В., Борисова Е.А., Панина И.Л.), § 2.7 (Никитина О.В.), § 2.8 (Хамчиев К.М., Сулейменова Ф.М.), § 2.9 (Гурьянчик В.Н.), § 2.10 (Ползикова Е.В., Заднепровская Е.Л., Коренева М.В., Поддубная Т.Н.).

Глава 3 – § 3.1 (Столбова И.Д.), § 3.2 (Поддубная Т.Н., Заднепровская Е.Л.), § 3.3 (Степаненко Л.В.), § 3.4 (Щупленков О.В., Щупленков Н.О.), § 3.5 (Филоненко В.А.), § 3.6 (Жиброва Т.В.), § 3.7 (Новоселов К.А., Силина С.Н.), § 3.8 (Занфирова Л.В., Коваленок Т.П., Чистова Я.С.).

Глава 4 – § 4.1 (Кубрушко П.Ф., Козленкова Е.Н., Назарова Л.И., Симан А.С.), § 4.2 (Шерайзина Р.М., Хачатурова К.Р., Задворная М.С., Донина И.А., Донина Е.Е., Алексеева О.В.), § 4.3 (Гетьман В.В.), § 4.4 (Салихова А.А., Донина О.И.), § 4.5 (Шайденко Н.А.), § 4.6 (Семенова И.Н., Слепухин А.В.), § 4.7 (Андреева Н.В., Собянин Ф.И., Бакесова Р.М., Рахметжанов А.С., Никифоров Ю.Б., Гарбузов С.П.).

Глава 5 – § 5.1 (Каспрук Л.И.), § 5.2 (Назина О.В.), § 5.3 (Заболотная С.Г.), § 5.4 (Носкова М.В.), § 5.5 (Томилова М.И., Харькова О.А., Соловьев А.Г.).

Глава 6 – § 6.1 (Михеева Т.Б.), § 6.2 (Алексеева И.А.), § 6.3 (Баянова А.Р.), § 6.4 (Быков А.К.), § 6.5 (Байдецкая Е.А.), § 6.6 (Салихова А.А., Донина О.И.), § 6.7 (Нагорнова А.Ю., Сергеева М.И.), § 6.8 (Шевченко Ол.И., Шевченко Ок.И.), § 6.9 (Ирхин В.Н., Ирхина И.В., Кравец А.О.).

Приложения – Приложение 1 (Юркина Л.В., Борзов О.А.), Приложение 2 (Жиброва Т.В.).

С 56 Современное высшее образование: теория и практика: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2020. – 602 с.

В коллективной монографии рассматриваются теоретико-методологические аспекты развития высшего образования в России и за рубежом. Характеризуются инновационные методы и технологии высшего образования. Отдельное внимание уделяется изучению процессов цифровизации и развития дистанционного обучения в вузе, а также вопросам профессионального развития преподавателей высшей школы.

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

УДК 378.14
ББК 74.480

Рецензенты:

Кунцевич Зинаида Степановна – доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой общей, физической и коллоидной химии, Витебский государственный медицинский университет.

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

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	6
Глава 1. Теоретико-методологические аспекты развития высшего образования в России и за рубежом	7
1.1. Компетентностный подход в высшем образовании: история и реальность	7
1.2. Актуализация компетентностного подхода в образовательном процессе военного вуза	17
1.3. Стратегии интернационализации высшей школы: ответ на вызовы современности	26
1.4. Внедрение коммуникативно-деятельностного подхода на гуманитарных предметах	37
1.5. Индивидуальные образовательные траектории в рамках коммуникативной подготовки: дидактический аспект	48
1.6. Отдельные аспекты системного анализа технического творчества	58
1.7. Развитие идей о взаимосвязи природы и общества в воззрениях средневековых мыслителей	67
1.8. Особенности клиентоориентированного рекрутинга в системе дополнительного профессионального образования	74
1.9. Социально-психологические особенности взрослого человека как субъекта обучения в системе дополнительного профессионального образования	85
1.10. Исследование ценностных ориентаций студентов в процессе их профессиональной подготовки в вузе	99
1.11. Исследование эффективности социализации студенчества силами общественных объединений вузов	109
1.12. Культуросообразное исследование педагогической проблемы преодоления языкового барьера	117
1.13. Организационно-педагогическое обеспечение инновационной деятельности системы специального образования республики Крым	127
1.14. Волонтерская деятельность молодежи: методологические подходы и эмпирический анализ молодежного волонтерства в Российской Федерации и Китайской Народной Республике	146
1.15. Социализация студенческой молодежи Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова в процессе волонтерской деятельности	159
1.16. Некоторые проблемные аспекты развития высшего образования в Азиатском регионе	169
Глава 2. Инновационные методы и технологии высшего образования	178
2.1. Технология построения интегративной модели подготовки специалиста на основе методологии системного подхода	178
2.2. Интегративные кластеры как образовательная технология	187
2.3. Новые методы образовательных технологий в вузовском образовании пилотов гражданской авиации	199
2.4. Образовательные циклы в современном учебном процессе вузов спортивного профиля	208

2.5. Электронная образовательная платформа как средство организации самостоятельной работы студентов	221
2.6. Актуальные проблемы и инновационные методики оценки состояния здоровья при формировании здоровьесберегающей среды в современном вузе	230
2.7. Развитие индивидуальных стилей деятельности и активности студентов в образовательной среде вуза	239
2.8. Психологические аспекты формирования клинического мышления в процессе проблемно-ориентированного обучения	249
2.9. Формирование экономической компетентности как фактор повышения качества подготовки будущих военных специалистов	259
2.10. Актуальные вопросы совершенствования системы подготовки и повышения квалификации кадров для предприятий размещения	270
Глава 3. Процессы цифровизации и развитие дистанционного обучения в высшей школе	281
3.1. Мониторинг качества предметного обучения: практика цифровизации	281
3.2. Цифровизация как новый контент содержания современного образования в высшей школе	293
3.3. Дистанционное обучение в высшей школе: опыт применения и перспективы развития	303
3.4. Специфические особенности дистанционного обучения в вузе в современных условиях	311
3.5. Профессиональная самоорганизация в условиях дистанционного обучения	324
3.6. Дистанционное образование в медицинском вузе (историографический анализ и опыт кафедры гуманитарных дисциплин)	332
3.7. Формирование учебно-профессиональной мотивации курсантов морского вуза в период дистанционного обучения	340
3.8. Мониторинг уровня развития познавательных и учебно-профессиональных способностей будущих инженеров в условиях дистанционного обучения	353
Глава 4. Обучение студентов педагогических специальностей в вузе	363
4.1. Современные проблемы и перспективы развития профессионально-педагогического образования	363
4.2. Теоретические основы развития управленческой культуры будущих педагогов	374
4.3. Становление музыканта-педагога: музыкально-профессиональный аспект	383
4.4. Формирование ценностных основ семейной жизни студенческой молодежи в условиях дополнительного профессионального образования педагогов	395
4.5. Основные вопросы профессиональной подготовки будущих учителей	411
4.6. Сущность проявления и способы развития умений визуального представления материалов у студентов педагогических специальностей на основе рефлексии мыслетехники	421
4.7. Интеграция содержания профессиональной подготовки физкультурно-педагогических кадров на основе реализации межпредметных связей	431

Глава 5. Профессиональная подготовка студентов медицинского вуза	441
5.1. Актуальные инновационные аспекты в высшем медицинском образовании	441
5.2. Психолого-педагогический потенциал интернет-мемов в формировании профессионального самосознания студентов медицинского вуза при обучении иностранному языку	448
5.3. Педагогический анализ результатов опытно-экспериментальной работы по становлению Образа профессионального будущего у студентов медицинского вуза	457
5.4. Образовательные траектории для развития гибких навыков (soft skills) у будущих специалистов практического здравоохранения (на примере дисциплины «Психология и педагогика»)	468
5.5. Особенности реализации научно-исследовательской работы магистров по программе «Психология здоровья» в медицинском вузе	477
Глава 6. Вопросы профессионального развития преподавателей высшей школы	488
6.1. Личность педагога в контексте теории инновационного образования	488
6.2. Процесс организации эффективного стимулирования труда работников вузов	498
6.3. Конкурентоспособность преподавателя высшей школы: инновационный ракурс	508
6.4. Педагогическое взаимодействие преподавателя высшей школы со студентами на учебных занятиях: интерактивно-операционный аспект	521
6.5. Эффективность деятельности преподавателя в системе качества образования вуза	532
6.6. Основные признаки и личностно-ориентированный характер внутривузовской системы повышения квалификации педагогов	546
6.7. Причины снижения уровня психического и физического здоровья педагогов	556
6.8. Современные тенденции профессионального развития преподавателей в процессе научно-исследовательской деятельности в ведомственной образовательной организации высшего образования	562
6.9. Дополнительное профессиональное образование научно-педагогических кадров университетов России: факторы детерминации развития	575
Приложения	584
Сведения об авторах	594

ПРЕДИСЛОВИЕ

Последние десятилетия российская система образования находится в стадии непрерывного реформирования, что связано с постоянным развитием общества, совершенствованием интеллектуальных человеческих ресурсов, стремлением населения к социально-экономическому благополучию государства.

Начало XXI века характеризуется процессами модернизации и глобализации в сфере высшего образования. В 2003 году Россия стала участником Болонского процесса, что привело к созданию новой системы высшего образования, соответствующей нормам и стандартам, принятым в европейских странах. Университетам стала доступна разработка оригинальных образовательных программ с учетом стандартов и требований, которые ориентированы на мировой рынок труда. Для современных учреждений высшего образования характерны многоуровневость образовательного процесса, его переориентация на формирование необходимых компетенций, академическая мобильность студентов и т.д.

Без сомнения, высшее образование РФ, опираясь на интеллектуальные, демографические, научные и технологические ресурсы, обладает мощным потенциалом повышения качества и перспективами для последующего развития. Однако сегодня в образовательной сфере государства существуют проблемы, требующие неотложных решений. Одной из таких проблем является недостаточное финансирование университетов государством. Так, в мировом рейтинге по уровню расходов на образование Россия занимает девяносто восьмое место из ста пятидесяти трех возможных. Согласно исследованию индекса уровня образования в странах мира Россия находится на тридцать втором месте из ста восьмидесяти восьми возможных. Это является причиной низкого рейтинга российского образования в мире и недостаточной подготовленности выпускников российских вузов к практической деятельности.

Еще одна проблема в сфере высшего образования в России – это отсутствие программ подготовки на английском языке. К сожалению, сегодня большинство российских студентов не могут похвастаться хорошими знаниями английского языка. Этот факт значительно снижает студенческую мобильность и международную конкурентоспособность российских дипломов.

Современное высшее образование в России характеризует и статичность программ обучения. Вузы не успевают быстро реагировать на появление прогрессивных технологий, которые оказывают прямое воздействие на рынок труда, ведь за последние десятилетия появилось множество новых специальностей и профессий.

Ситуация, сложившаяся в высшем образовании, характеризуется наличием жесткой конкуренции на международной арене, быстрой модернизацией технологий, нестабильностью в сфере экономики. Все это вызывает необходимость профессиональной подготовки стрессоустойчивых и мобильных работников, которые способны мыслить креативно и эффективно решать задачи повышенной сложности.

Модернизируя современное высшее образование, необходимо, с одной стороны, стремиться к сохранению эффективных традиций классической модели образования, а с другой стороны, активно развивать новые методы и технологии работы со студентами, повышая конкурентоспособность системы российского образования. Это позволит нашей стране в будущем вернуться в число мировых держав, предоставляющих качественное высшее образование, адекватное требованиям XXI века.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

1.1. Компетентностный подход в высшем образовании: история и реальность

Принятая в России Национальная доктрина образования до 2025г. направляет на переориентацию образовательной парадигмы системы образования страны на общие и специальные профессиональные компетенции. Все изменения в системе образования стали основанием для смещения образовательных результатов от достижения определенного уровня знаний, умений и навыков, обучающихся к совокупности компетенций, которые можно определить как способности, позволяющие успешно адаптироваться в современном динамичном мире и быть ведущим критерием подготовленности современного специалиста - выпускника высшей школы.

Современная ключевая новация в развитии Российского образования связана с наличием конкретных и детально проработанных требований к образовательным результатам, по сути это означает, что осуществляемые и разработанные основные образовательные программы высшего образования с их содержанием обязательно должны быть ориентированы на образовательный результат и обеспечивать приближение процесса обучения к деятельности человека.

На основании этого компетентностный подход в современном образовании является методологической основой обновления содержания образования на существующих государственных образовательных стандартах, поэтому предлагаем рассмотреть историю его появления, а также существующую в настоящее время реальность его реализации в российском высшем образовании.

В педагогических исследованиях последних 20-и лет представлены подробные исторические аспекты возникновения и развития компетентностного подхода в мировой практике развития образования. Анализ существующих работ по проблеме развития компетентностного подхода, компетентности и компетенций позволил утверждать, что сам принцип компетенции имеет давнюю историю, в большей степени связанную с лингвистикой, в последующем использующийся как научный метод в различных сферах знания. На основе изучения данной тенденции предлагаем рассмотреть пять условных этапов становления и развития компетентностного подхода в образовании в целом. Для более глубокого понимания основ компетентностного подхода охарактеризуем каждый этап его развития.

Исследователи компетентностного подхода подчеркивают, что первый этап возникновения компетентностного подхода связан с выделением понятия компетенции. Понятие компетенции появляется в XIX веке, и опирается на первые возможности освоения профессиональной деятельности и конкретных квалификаций в областях производства и обществе. С течением времени первые элементарные программы профессионального образования постепенно усложнялись по различным сферам деятельности, что позволило появиться новому понятию «квалификация». Именно появление понятия квалификации привело к рождению научного понятия – компетенция, но несколькими десятилетиями позднее [10, с. 17].

Второй этап развития компетентностного подхода относится к 1960-1970 годам прошлого столетия и характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция» и созданием предпосылок разграничения понятий «компетенция» и «компетентность». Фамилия Н. Хомского - известного американского лингвиста, часто употребляется как автора термина «компетенция». Он сформулировал понятие компетенции применительно к теории языка, употребил термин «компетенция» вместо

«знание» для избегания некоторых традиционных грамматических ракурсов, хотя следует учитывать, что его языковая компетенция в реалии относится к знанию, а не характеризует действие [22, с. 19].

Третий этап развития компетентностного подхода (1970-1990 гг.) связан с широким использованием категорий компетенция/ компетентность в теории и практике обучения языку, а также в теории менеджмента. Продолжатели идей Н. Хомского определяют понятие «языковая компетентность» или «языковая способность». В начале 70-х годов Д. Хаймз представил понятие «коммуникативная компетенция» [24], основанное на двух видах знаний - это языковые знания, дающие возможность взаимодействовать, передавать сообщения и это социальные и культурные знания, определяющие поведение в обществе [21, с. 36]. В работе Дж. Равена в 1984 году дается развернутое толкование компетентности «как явления, состоящего из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, при этом некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие - к эмоциональной, но могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения». При этом виды компетентности представляют собой различные мотивированные способности человека, а для разных видов деятельности выделяются собственные виды компетентности [18].

Четвертый этап в развитии компетентностного подхода характеризуется появлением и распространением научной категории компетентность в отечественных исследованиях. В середине 1990-х гг. выходят работы А.К. Марковой, где в общем контексте психологии труда профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения [12]. В этот период, исследуя деятельность и подготовку педагогов Л.М. Митина, детально показала, что кроме знаний, умений и навыков (комплекс ЗУН), педагогическая компетентность включает также способы и приемы реализации ЗУН в деятельности, общении, развитии и саморазвитии личности. Таким образом, были подчеркнуты две составляющие педагогической компетентности: деятельностьная и коммуникативная [14]. В это же время встал вопрос разграничения видов определения компетенций для различных ступеней образования, а также выделение и определение ключевых компетенций.

В докладе В. Хутмахера, подготовленном к симпозиуму по программе Совета Европы (1996г.), отмечалось, что существуют разные подходы к определению основных или ключевых компетенций. Утверждалось, что их может быть всего две - уметь писать и думать. Предлагалось, что может быть вариант, состоящий из трех компетенций - умение читать, писать и считать. Был представлен, вариант, включающий семь компетенций - учение, исследование, мышление, общение, кооперация, взаимодействие. Каждый должен уметь делать дело, доводить его до конца, а также адаптироваться к себе и принимать себя. В. Хутмахер привел определения пяти ключевых компетенций, которыми должны владеть европейцы: политические и социальные компетенции; компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе; компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией; компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества; способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения. Важным было, что основанный на компетенции подход, подчеркивает практическую, действенную сторону, поскольку понятие «компетенция» ближе к понятийному полю «знаю, как», чем к полю «знаю, что» [25].

Считаем, что в настоящее время можно выделить пятый этап становления компетентностного подхода, поскольку понятия компетенции и компетентности стали рассматриваться и определяться в качестве основного результата образования. В докладе международной комиссии по образованию для XXI века «Образование:

сокрытое сокровище» Ж. Делор определил четыре глобальные компетентности, на которых базируется образование, они сформулированы в документах ЮНЕСКО: научиться получать знания (учить учиться); научиться работать и зарабатывать (учение для труда); научиться жить (учение для бытия); научиться жить вместе (учение для совместной жизни) [6, с.8].

В России переход на компетентностное образование был нормативно закреплен в 2001 году в Правительственной Программе модернизации российского образования до 2010 года и подтвержден в решении Коллегии Минобрнауки РФ «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации» в 2005 года. В сфере профессионального образования в рамках Болонского и Копенгагенского процессов Россия взяла на себя обязательства присоединения к базовым принципам организации единого европейского образовательного пространства. Принятый в 2012 году закон «Об образовании в Российской Федерации» установил, что Федеральные государственные образовательные стандарты включают в себя требования к результатам освоения основных образовательных программ. В настоящее время результатом освоения основных образовательных программ является овладение компетенциями, прописанными в стандартах. Осуществляемый в стране национальный проект «Образование», включающий девять федеральных проектов, три из которых реализуются при участии Министерства науки и высшего образования РФ: «Молодые профессионалы (часть 2 Повышение конкурентоспособности и профессионального образования)»; «Новые возможности для каждого»; «Экспорт образования», подтверждает ориентацию на компетентностный подход, формирование компетенций и профессиональной компетентности, обеспечивающих высокое качество подготовки специалистов для базовых отраслей экономики и социальной сферы страны в целом и регионов в частности. Проекты, реализуемые в стране с 2017 года: «Вузы как центры пространства создания инноваций» и «Современная цифровая образовательная среда», способствующие обеспечению конкурентоспособности высшего образования путем вхождения России в число 10 ведущих стран мира по присутствию образовательных организаций высшего образования в ТОП-500 глобальных рейтингов университетов QS, THE, ARWU, способствуют увеличению числа молодых людей, обладающих набором важнейших компетенций. Для обеспечения успешности реализации существующих проектов значимость имеет сохранения базовой научно-теоретической основы высшего образования, которая регламентируется Федеральными государственными стандартами высшего образования. Изменения положений ФГОС ВО о результатах освоения программ высшего образования, актуализация ФГОС ВО 3++ требует постоянного формального обновления формулировок компетенций и структуры программ. Каждый вуз сам формирует результаты освоения образовательной программы (профессиональные компетенции). Зачастую это приводит к разрушению единства образовательного пространства, а также лишает вузы ориентиров понимания того, что является качественной подготовкой специалистов. В этом процессе актуальной продолжает оставаться проблема привязки компетенций к дисциплинам и определение этапности их формирования.

Характеризуя пятый этап развития компетентностного подхода, следует отметить, что в российской педагогической науке существует значительный ряд крупных научно-теоретических и научно-методических работ, которые анализируют сущность компетентностного подхода и рассматривают проблемы формирования компетентностей и компетенций. Особый интерес к изучению компетентностного подхода проявился в 2003-2015 годах. Идеи компетентностного подхода как базового принципа образования рассматриваются в работах многих исследователей, наиболее известны работы:

В.А.Болотова, И.А.Зимней, В.В.Серикова, Ю.Г. Татура, И.Д.Фрумина, А.В.Хуторского, П.Г.Щедровицкого и др.. Все исследователи, изучающие природу компетенции, обращают внимание на ее многосторонний, разноплановый и системный характер. Обобщенные основные идеи исследователей компетентностного подхода выражаются в понимании объединения интеллектуальной и навыковой составляющей образования, в существовании потребности в адаптации человека к часто меняющимся в производстве технологиям, а также включением в него идентификации основных умений. Исследователи подчеркивают, что понятие «компетенции» является понятием процессуальным, т.е. компетенции как проявляются, так и формируются в деятельности. А также, что компетенция - это способность менять в себе то, что должно измениться как ответ на вызов определенной ситуации с сохранением некоторого ядра образования: целостное мировоззрение, ценности, кроме этого компетенция описывает потенциал, который проявляется ситуативно, следовательно, может лечь в основу оценки лишь отсроченных результатов обучения. Особое внимание обращается на то, что компетентность означает способность мобилизовать полученные знания, умения, опыт и способы поведения в условиях конкретной ситуации, конкретной деятельности. А также понятие компетентности включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентации, привычки и др., что в понятии компетентности заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого "от результата" ("стандарт на выходе").

Проблема ключевых компетенций является одной из важных в компетентностном подходе, ее проработкой основательно занимаются А.В.Хуторской, И.А.Зимняя, определившие алгоритмы и технологии создания и разграничения ключевых компетенций. Исследователи подчеркивают значимость усвоения не готового знания, а условий происхождения этого знания, исходя из этого, ключевые компетентности становятся уровнем функциональной грамотности. Имеет широкое применение существующая классификация компетенций, предложенная И.А.Зимней [10], которая представлена тремя основными группами: - компетентности, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения; - компетентности, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы; - компетентности, относящиеся к деятельности человека во всех ее типах и формах. Анализ указанных групп ключевых компетенций позволяет выделить общее и различия. Общим является тот факт, что все указанные компетенции необходимы каждому для личностного становления и дальнейшего развития, для освоения новых сфер жизнедеятельности, образования, профессиональной реализации и в целом успешной социализации в современном обществе. Можно сделать вывод о том, что общим у всех компетенций является личность во всех ее аспектах и взаимосвязях. Также общим для всех компетенций является то, что они формируются в процессе обучения и в дальнейшем их можно признать категориями деятельности человека, т.к. они характеризуют его как субъект деятельности. Отмечаем, что компетенции социальны (в широком смысле слова), потому что вырабатываются и формируются в социуме. В качестве различий выступает направленность выделенных компетенций. Зимняя И.А. использует при классификации ключевых компетенций предопределяющее назначение компетенций. Так, к первой группе указаны компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения. Данная группа предполагает идентификацию человека, формирование системы его ценностей и др. Вторая группа включает в себя компетенции, наличие которых позволит личности выстроить внешние связи с другими субъектами. К третьей группе относятся компетенции, обусловленные деятельностью (активным вариантом поведения) человека.

В исследованиях А.В. Хуторского значительная роль отводится общекультурным компетенциям. Общекультурные компетенции включают широкий круг вопросов, подчеркивающий осведомленность обучающихся. Они включают духовно-нравственные основы жизни человечества, отдельных народов и человека; культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций; роль науки и религии в жизни человека, их явление на мир; компетенции в бытовой и культурно-досуговой сферах. Сюда же относят опыт освоения студентом научной картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира. Определение общекультурной компетентности как интегративной способности личности обучающегося, обусловленной опытом освоения культурного пространства, уровнем обученности, воспитанности и развития ориентирует на личностные качества обучающегося, т.е. способность самостоятельно действовать при решении актуальных проблем [22].

В представленном материале не планируется детально рассматривать все выделенные группы компетенций, лишь подчеркиваем фундаментальную значимость данных исследований в развитии компетентного подхода. Значимость имеют и исследования профессиональных компетенций, а также отмечаем, что ключевые компетентности имеют отличие от профессиональных компетенций, имеющих нормативную сферу приложения, образцы результатов деятельности и требования к их качеству, которое выражается в уровне функциональной грамотности. Общим для ключевых и профессиональных компетенций является опыт, целостность, конкретность, готовность к получению нового продукта. Общекультурные компетенции можно определять как базовую компетентность личности, обеспечивающую вхождение в мировое пространство культуры и самоопределение в нем, применение профессиональных знаний и умений в практической деятельности, овладение нормами речевого этикета и литературного языка, а также культурой межнационального общения и способностью ориентироваться в социуме. А поскольку базовая компетентность сохраняется на протяжении всей жизни человека, то следует полагать, что сформированные общекультурные компетенции помогают личности развиваться и достигать высот в профессиональном становлении. Отсюда встречающиеся в исследованиях размышления о новом идеале студента – «человека культуры», обладающего общекультурной компетентностью [15].

В современной российской образовательной реальности применение и реализация компетентного подхода в образовании связано с проблемами разработки и формирования перечня компетенций в рамках одной образовательной программы и механизмами их оценивания. Перечень компетенций на сегодняшний день утверждается образовательными стандартами и профессиональными стандартами, в какой-то степени, закрепляется в паспорте компетенций. В высшей школе паспорт компетенций полностью опирается на государственные образовательные стандарты высшего образования. Паспорт компетенций является документом, подтверждающим соответствие возможностей вуза осуществить полноценное формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в процессе освоения обучающимися образовательной программы не зависимо от уровня образования, и обеспечить уровень сформированности компетенций, который соответствует требованиям к результатам освоения образовательной программы, установленным в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования. Он должен включать перечень компетенций с указанием этапов их формирования в процессе освоения образовательной программы, а также описание показателей и критериев оценивания компетенций на различных этапах их

формирования, с описанием шкал оценивания и средств оценивания результатов обучения.

Рассмотрение сводного паспорта компетенций любого выбранного направления подготовки, в частности магистратуры, позволяет четко представить количественное и качественное соотношение компетенций между собой. Выделяется блок общекультурных компетенций. Соотношение компетенций выбранной магистерской программе, да и если рассматривать по любому другому направлению обучения в образовательной организации высшего образования подчеркивает значимость именно общекультурных компетенций. Вместе с тем в перечне компетенций достаточно серьезную часть представляют общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Блоки компетенций выравниваются при возможном их объединении, соответственно утверждение, что целью процесса обучения является, овладение всей совокупностью компетенций является само собой разумеющимся. Внимательное рассмотрение общепрофессиональных компетенций позволяет видеть в их составе как базовые теоретические, так и базовые практические знания, умения и навыки. Профессиональные же компетенции зависят от вида деятельности, в любом рассматриваемом направлении подготовки это и педагогическая и научно-исследовательская деятельность с учетом теоретической и практической составляющей. Кроме того в общем перечне выделяются простые и сложные компетенции, которые требуют особого внимания. Сложные компетенции по содержанию многокомпонентные, их необходимо разделить на отдельные разделы, которые формируются отдельным блоком дисциплин. Для каждого компонента устанавливаются соответствующие результаты обучения и структура компетенции оформляется в виде таблицы. В таблице можно указать компоненты компетенций, дисциплины, практики, научно-исследовательскую работу, через которые реализуется программа, и их код по учебному плану, этапы формирования компетенций в процессе освоения образовательной программы, виды занятий, которые надо указывать в соответствии с рабочей программой дисциплины, оценочные средства, которые указываются в соответствии с перечнем контролируемых мероприятий, указанных в балльно-рейтинговой системе и федеральном образовательном стандарте по дисциплине. Не простым и трудоемким вопросом является и разработка шкалы оценивания компетентности у студента, которая определяется на основе результата балльно-рейтинговой системы по дисциплинам, в процессе изучения которых формируется данная компетенция. Если компетенция формируется одной дисциплиной, то оценка студента по балльно-рейтинговой системе дисциплины является количественным показателем уровня сформированности компетенции. В том случае, если компетенция формируется посредством нескольких дисциплин, сформированность компетенции в целом определяется как среднее арифметическое результатов балльно-рейтинговой системы оценивания результатов обучения по этим дисциплинам. На основе определения среднеарифметического показателя сформированности компетенций можно определить общий уровень общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций, а также уровень сформированности компетенций в целом по образовательной программе. Составление и прописывание всех элементов программы формирования компетенций процесс не простой и достаточно длительный, а также требующий методической подготовки преподавателей.

На поверхность выходит проблема формирования перечня компетенций в образовательной программе совместно с работодателем. А это означает, что требуется поиск алгоритмов и закономерностей процесса организации обучения на основе

компетентностного подхода, исходя из того, что работодатель больше ценит специалистов с хорошим багажом практических знаний, готовых сразу после учебы профессионально выполнять свои обязанности. Возможно использование зарубежного опыта это формирование междисциплинарных программ подготовки вузовского преподавателя, более тесная связь и взаимодействие образовательной организации с работодателем, развитие практики ассистентской деятельности, где будут больше присутствовать лично-ориентированные формы: педагогические мастерские, составление профессиональных досье, работа по индивидуальным педагогическим проектам, индивидуальное консультирование по педагогике и психологии и др.

Данный выделенный ориентир позволяют размышлять о качестве основных образовательных программ, реализуемых и представленных в образовательных организациях и их соответствии с профессиональными стандартами, профессиональным образованием, независимой оценкой квалификации и профессионально-общественной аккредитацией в системе высшего образования. По сути, все перечисленные элементы должны рассматриваться при полном взаимодействии, поскольку ответственность за представленные образовательные программы несет образовательная организация, соответственно и является гарантом обеспечения качества основных образовательных программ.

Реалии развития компетентностного подхода как никогда проявились в нынешней ситуации 2019-2020 учебного года, когда всей системе образования пришлось столкнуться с глобальной проблемой – распространение новой коронавирусной инфекции COVID-19 и в связи с этим переходом на дистанционное обучение всей системы образования страны. Важным для всей системы образования стало понимание сохранения ядра образования, его качества при формировании компетенций студентов во время обучения в дистанционном режиме и формате онлайн-обучения. Приведем слова Александра Сидоркина, ныне декана факультета образования Университета штата Калифорния в Сакраменто. Он считает, что для успешного онлайн-курса требуется всего три составляющие: содержание, студенческая работа с содержанием курса, оценка – комплексная. Хотя, в условиях традиционного аудиторного обучения несомненно предполагается наличие этих составляющих организации образовательного процесса. В классической педагогической науке, дидактической теории всегда стояли важные вопросы: Кого учить? Для чего учить? Чему учить? Как учить? Ответы на поставленные вопросы в современных реалиях опираются на научное обоснование и выбор содержания образования, определение оптимальных путей, методов и форм, на конструирование образовательных технологий, совершенствование педагогического инструментария и опору на появившиеся закономерности процесса обучения в высшей школе.

Для вузовского преподавателя в условиях дистанционного обучения в онлайн-формате, ставшим реальностью, важным остается понимание, что логика построения курса учебной дисциплины однозначно должна быть направлена на выполнение государственного образовательного стандарта по конкретной специальности и учебный курс должен соответствовать комплексу компетенций конкретной специальности. В идеальном представлении учебная программа каждого курса и в целом основная профессиональная образовательная программа, образно отмечая, должна быть сродни экосистеме, когда все составные части поддерживают друг друга. Значит, каждая дисциплина с ее программой учебного курса является элементом этой системы, который формирует или продолжает формировать ту или иную компетенцию студента, определенную государственным стандартом профессиональной программы.

Переход учебного процесса в условиях распространения новой коронавирусной инфекции COVID-19 на дистанционный формат определил для многих преподавателей главной одну из составляющих, организации процесса обучения, это выделение содержания изучаемого курса. Содержания, состоящего из обязательного и дополнительного материала, который должен применяться в соответствии с задачами и логикой основной профессиональной образовательной программы. В данном случае логическими основаниями является выделение учебного материала на развитие компетенций обучающихся, на решение профессиональных задач, а также на развитие индивидуального интереса.

Компетентность преподавателя в нынешних условиях проявилась в быстром создании онлайн-курсов, быстром выборе его «оболочки»- специального веб-сайта для преподавателя и студента. Это может быть Moodle или другие схожие системы.

После выбора так называемой оболочки преподаватель создает свой курс. Хотя в личных кабинетах преподавателей уже даже при аудиторной форме обучения имелись программы обучения в полном объеме. Речь идет о быстро создаваемом курсе с позиций компетентностного подхода и продолжаем настаивать, что стоит обратить внимание на содержание, преподаватель – специалист и сам создает курс, не стоит думать, что это делают те средства, которые он использует. Содержание при компетентностном подходе должно соответствовать интегральному образу конечного результата образования в вузе, в основе которого лежит понятие «компетенция». Опыт первой работы в условиях пандемии показал, что многое зависит от простоты курса на первом этапе, это позволяет в последующем легко его воспроизвести и помогает сделать интересным и запоминающимся для студентов.

Организация студенческой работы с содержанием требует от преподавателя детально продумать использование разнообразных форм. Отметим, что в практике аудиторной работы преподавателем часто используются такие формы самостоятельной работы студентов с содержанием: реферат, доклад, устное сообщение. В дистанционном формате следует отдать предпочтение исследовательским и проектным формам, опирающимся на аналитическую, исследовательскую, сравнительную самостоятельную работу студентов. Самостоятельная работа студента с содержанием становится более глубокой и интересной, хотя и более длительной по времени. Составление сравнительной таблицы, написание эссе, написание индивидуального или группового проекта, лишь некоторые примеры работы с содержанием. Причем самостоятельная студенческая работа с содержанием может быть спланирована преподавателем как творческая по каждой рассматриваемой теме. Интересным становится представление презентации подготовленной студентом с последующим ее обсуждением в он-лайн формате. Уверены, что при таком подходе качество обучения сохраняется и формирование компетенций продолжается. Это совсем не мешает в последующем делать обучение смешанным, комбинированным, сочетающим два формата: он-лайн и аудиторный формат.

Важное значение имеет оценка успеваемости студентов, которая представляет собой комплексную систему поэтапного оценивания уровня освоения дисциплины. Речь идет о рейтинговой системе, когда баллы набираются за конкретно выполненное задание и заносятся в ведомость учета индивидуально для каждого студента. Открытость результатов оценки текущей успеваемости; регулярность и объективность оценки за счет начисления рейтинговых баллов; наличие постоянной обратной связи; соблюдение исполнительской дисциплины всеми участниками образовательного процесса; интегральная оценка результатов всех видов учебной деятельности студентов являются основными принципами ее использования. Такая оценка повышает

мотивацию студентов к систематической работе по изучению дисциплины и активизирует самостоятельную работу студентов. Главные баллы ставятся не за присутствие в аудитории, что часто практикуют преподаватели, а за конкретную выполненную самостоятельную работу.

Отмечаем, что в современных реалиях, когда важным было обеспечить безопасные условия организации учебного процесса в условиях распространения новой коронавирусной инфекции очень ярко проявилась компетентность преподавательского состава образовательной организации. Данный показатель является значимым и весомым. Современному преподавателю вуза оказалось не сложно выбрать «оболочку» своей дисциплины, разместить контент (содержание), вовлечь студентов в дискуссию и самостоятельную работу с содержанием, а также осуществить оценку работы студента. Важно заметить, что многие преподаватели усилили дистанционный формат в организационном плане, стали проводить видео-лекции, лекции с использованием Zoom, дискуссии в вайбере или еще что-то подобное.

Таким образом современная ситуация развития и применения компетентностного подхода в условиях пандемии привела к четкому пониманию, что преподаватель вуза способен легко изменяться сам и менять свою деятельность в ответ на ситуативные вызовы, а его профессиональная компетентность сохраняет эти возможности действовать. Работа в дистанционном режиме еще раз показала, чему важно и нужно обучить студента, чтобы результатом стали его компетенции.

Многое в развитии компетентностного подхода в современных реалиях зависит от существующей материально-технической базы, оснащенности современной техникой и наличия электронной образовательной среды, созданной и работающей в вузе. Например, в Бурятском государственном университете имени Доржи Банзарова успешно работает портал электронного обучения - <http://e.bsu.ru>, каждый преподаватель и студент имеет свой личный кабинет. В личных кабинетах осуществляется работа по рабочим программам дисциплин в полном объеме. Работает Moodle. Широко используется и практикуется, начиная с 2002 года неограниченный доступ к выбранным преподавателем и студентом электронным ресурсам из любого места посредством сети интернет к таким как: научная электронная библиотека «e-LIBRARY», универсальная база данных East View (Ист Вью), электронная библиотека диссертаций, информационно-образовательный портал «Информо», электронная библиотека университета, имеющая с 2012 года свидетельство о государственной регистрации базы данных, выданное Федеральной службой по интеллектуальной собственности. Достаточно легко преподаватели и студенты могут подключиться к электронно-библиотечным системам (ЭБС): ЭБС «Лань», ЭБС «Рукопт», ЭБС «Консультант студента», ЭБС издательства «ЮРАЙТ», издательства «КноРус медиа» и др.. Значимым является обеспеченный доступ каждого студента и преподавателя к библиотечным фондам и базам данных, по содержанию соответствующих полному перечню дисциплин основных образовательных программ. Отмечаем, что объем фонда Научной библиотеки БГУ имени Доржи Банзарова составляет более 1 250 000 экземпляров, имеются электронные ресурсы в форматах адаптированных к ограничениям здоровья обучающихся. Информационный сайт университета является основным электронным информационным ресурсом, обеспечивающим представление данных о программах обучения в сети Интернет для обучающихся и преподавателей. Вся компьютерная техника объединена в университетскую локальную сеть с высокоскоростным выходом в сеть Интернет. Это обязательные элементы для вуза, наличие которых способствует успешности его образовательной деятельности, даже в условиях быстрого перехода на дистанционного обучения.

Рассматривая в целом проблему развития и реализации компетентностного подхода в современном российском образовании, подчеркиваем, что она продолжает оставаться в центре системы высшего образования. Поскольку компетентностный подход может обеспечить унификацию требований к выпускникам по средствам определения результатов обучения – компетенций. Отмечаем, что компетентностный подход в высшем образовании выделил важный принцип современного образования - ориентацию на результаты, значимые для сферы труда. Развитие компетентностного подхода, представленная и выделенная этапность в его развитии и становлении позволяет понимать, что происходящие изменения выражаются в определении результатов образования. Возникает уверенность, что базовая мировоззренческая функция системы высшего образования, сегодня подчеркивает что акцент с содержания образования (чему учить? что преподают?) переносится на результат (какими компетенциями овладеет студент? что он будет знать и что готов делать? как будет действовать?). В современных реалиях лидирующее положение начинает занимать умение действовать и справляться с профессиональными проблемами, а не общий уровень информированности и преподавателя, и студента. Это позволяет развиваться способности видеть проблему и уметь находить способ ее решения, даже если есть недостаток знаний и практических умений. А также считаем важным, отметить, что при любой форме обучения правильный выбор и оптимальное конструирование содержания образования позволяет получить качественный результат в виде компетенций. Кроме того, такая единая образовательная цель объединяет преподавателя и студента и делает равными субъектами учебного процесса.

Список литературы

1. Азарова Р.Н., Золотарева Н.М. Разработка паспорта компетенции: Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. Первая редакция. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2010. – 52 с.
2. Багрова О. Перспективы внедрения компетентностного подхода в отечественную систему педагогического образования // Преподаватель: 21век. 2007. № 1. С. 503.
3. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 51.
4. Гаврилюк В.В., Сорокин Г.Г. Компетентностный подход в профессиональном образовании // Образование и общество. 2006. № 3. С. 35.
5. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. Женева: Европейский фонд образования, 1997. С. 32.
6. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище. Париж: ЮНЕСКО, 1996. С. 15.
7. Долгушева И.Э., И.Л. Беккер. Пензенский государственный педагогический университет им. В. Г. Белинского, кафедра педагогики // Долгушева И. Э., Беккер И. Л. Компетентностный подход как теоретическая и организационная основа современного образования // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2011. № 24. С. 626-630.
8. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С.38.
9. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 26.
10. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. 42 с.

11. Леднев В.С., Никандров Н.Д., Рыжаков М.В. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика. М., 2002. С. 33.
12. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
13. Меркулова С. Проблема оценки качества подготовки: компетентностный подход // Высшее образование в России. 2007. № 8. С. 129.
14. Митина Л.М. Психология профессионального развития. М., 1998.
15. Нигматзянова Г.Х. Структура и содержание общекультурных компетенций студента // Гуманитарные научные исследования. 2014. № 2. Казанский (Приволжский) федеральный университет.
16. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. № 788 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта ВПО по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация(степень) «бакалавр»» (с изменениями от 31 мая 2011 г.).
17. Приказ Министерства образования и науки РФ от 21 ноября 2014 г. № 1505 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта ВПО по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)».
18. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М., 2002. С. 73.
19. Рогалева Г.И. Основная профессиональная образовательная программа как гарант качества подготовки специалиста // Менеджмент качества образования в контексте государственной образовательной политики: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Улан-Удэ, 22-23 ноября 2018 г.) / Науч. ред. С.А. Юн-Хай.-Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2019. - С. 34-40.
20. Соснин Н. Компетентностный подход: проблемы освоения // Высшее образование в России. 2007. № 6. С. 44.
21. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. М., 2004.
22. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. М., 1972. С. 150.
23. Хуторской А.В. Педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. - СПб.: Питер, 2019. – 608 с.
24. Hymes D. On Communicative Competence / D. Hymes. - University of Pennsylvania Press, 1971.
25. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzeziand 27-30 March, 1996. Council for Cuiltural Cooperation (CDCC) a//Secondary Education for Europe Strsburg, 1997. С. 32.

1.2. Актуализация компетентностного подхода в образовательном процессе военного вуза

Современная система российского образования находится в состоянии перманентного реформирования, выражающееся в постоянном внедрении все новых и новых требований к подготовке выпускников образовательных организаций. Уникальность отечественного образования проявляется в сочетании, с одной стороны, приоритетов национального образования, а с другой стороны, требований Болонского процесса. Такая образовательная модель есть следствие незаконченности реформ в силу противостояния различных групп влияния: 1) сторонники ценностей и системы

советского высшего образования и 2) сторонники интеграции российского образования в мировую образовательную среду.

Так или иначе, ратификация Болонских соглашений привела к смене приоритетов в профессиональной подготовке выпускников вузов, основу которой теперь составляет компетентностный подход. Концепция компетентностного подхода как новое явление для российского (но не для европейского) образования предопределила и новое видение предназначения будущих профессионалов, которые, прежде всего, должны уметь ориентироваться в ситуациях неопределенности, осуществлять выбор, принимать решения и отвечать за их последствия.

Модернизация содержания и структуры новых образовательных стандартов привела к появлению новых компонентов:

- Универсальные компетенции – общие компетенции для всех уровней подготовки, которые определяют понимание различий между бакалавром, магистром, аспирантом. Диагностический инструмент для оценки уровня сформированности универсальных компетенций разрабатывается сейчас.

- Профессиональный стандарт.

- Обобщенная трудовая функция.

- Примерная основная образовательная программа (ПООП).

- Основная профессиональная образовательная программа (ОПОП) [4, с. 144].

Современный ФГОС ВО 3++, разработанный на основе профессиональных стандартов, предусматривает новацию в виде универсальных компетенций, единых для всех областей образования. Универсальные компетенции, как указывают И.Ю. Тарханова и Е.И. Казакова, «отражают ожидания современного общества в части социально-личностного позиционирования в нем выпускника образовательной программы высшего образования соответствующего уровня и потенциальной готовности его к самореализации и саморазвитию» [7, с. 79].

Рассматривая универсалии компетенций, следует отметить, что «компетентностный подход к определению результатов образования пришел на смену знаниевому и, в отличие от него, выдвигает на первый план не информированность обучающегося, а способности освоения им приемов решения практических и профессиональных задач. В качестве критерия отбора содержания образования компетентностный подход определяет те знания, усвоение которых дает возможность непосредственно, уже в процессе обучения, решать актуальные для студентов социальные и жизненные проблемы, овладевать интерактивными практиками» [2, с. 118].

Компетентностный подход при подготовке кадров, подборе и оценке персонала в отличие от других подходов акцентирует внимание на выделении некоторых характеристик (качеств) человека, которые обеспечивают умение что-то делать, успешно справляться с отдельными задачами и деятельностью в целом [1, с. 691]. По мнению И.А. Зимней «компетентность – это актуализированное, интегративное, базирующееся на знаниях, интеллектуально и социокультурно обусловленное качество, проявляющееся в деятельности, поведении человека, в его взаимодействии с другими людьми в процессе решения разнообразных задач» [9, с. 41].

Так как универсальные компетенции имеют надпредметный характер, их реализация осуществляется в рамках различных форм педагогического процесса независимо от конкретной учебной дисциплины образовательной программы, на протяжении всего периода обучения. Учитывая, что природа универсальных компетенций деятельностная, а не знаниевая, то на первое место в образовательном процессе образовательной организации высшего образования выходит не информирование обучающегося, а формирование умений разрешать проблемы,

возникающие в ситуациях познания и объяснения явлений действительности, освоение современной техники и технологий, включение в ситуации профессионального и надпрофессионального взаимодействия [8, с. 129].

Таким образом, универсальные компетенции формируются не в виде «преподавания» на предметно-содержательном уровне, а за счет их систематического интегрирования в целостный образовательный процесс через содержание, технологии и средовые факторы [3].

Актуализированный ФГОС ВО устанавливает восемь универсальных компетенций (табл. 1), реализуемых по всем направлениям и специальностям подготовки в рамках бакалавриата и специалитета.

Категория универсальных компетенций	Код и наименование универсальной компетенции
Системное и критическое мышление	УК-1. Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий
Разработка и реализация проектов	УК-2. Способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла
Командная работа и лидерство	УК-3. Способен организовать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели
Коммуникация	УК-4. Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия
Межкультурное взаимодействие	УК-5. Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия
Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)	УК-6. Способен определить и реализовать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки и образования в течение всей жизни
	УК-7. Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности
Безопасность жизнедеятельности	УК-8. Способен создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций

Особое внимание в современных условиях в рамках педагогического процесса уделяется формированию безопасной образовательной среды учебного заведения. С одной стороны обеспечивается сохранение здоровья обучающихся, а с другой стороны, вырабатываются личностные качества, связанные с потребностью формирования безопасных условий осуществления профессиональной деятельности. Не случайно, в современной педагогике особое внимание уделяется именно созданию на всех уровнях образования безопасной среды. Как подчеркивают многие авторы, «ценной является сама идея преобразования педагогической системы в направлении, способствующем сохранению здоровья» [12; 13, с. 19].

Можно утверждать, что успех профессиональной деятельности невозможен без обеспечения ее безопасности. Процесс формирования компетенции, отвечающей за безопасность человека («способен создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций»), начинается с детства в семье и системе общего образования и продолжается всю жизнь.

Профессиональный и жизненный опыт безопасного поведения продолжает развиваться не только за счет психологических ресурсов, которые поступают из внешней среды, но и вследствие взаимодействия в социальной среде и через профессиональное обучение.

Современный человек живет в мире различного рода опасностей, то есть явлений, процессов, объектов, постоянно угрожающих его здоровью. Реализуясь в пространстве и времени, опасности угрожают не только человеку, но и обществу, государству и всему миру в целом. Практически ежедневно СМИ сообщают нам об очередной аварии, катастрофе, стихийном бедствии, социальном конфликте или криминальном происшествии, повлекшим за собой гибель и громадный материальный ущерб.

Потребность в безопасности относится к базовым потребностям человека, следующим непосредственно за физиологическими («иерархия потребностей», «пирамида потребностей» А. Маслоу). Ученый объединяет в категорию безопасности такие компоненты как «потребность в безопасности; в стабильности; в зависимости; в защите; в свободе от страха, тревоги и хаоса; потребность в структуре, порядке, законе, ограничениях; другие потребности». По мнению Маслоу, «подобно физиологическим потребностям, эти желания также могут доминировать в организме. Они могут узурпировать право на организацию поведения, подчинив своей воле все возможности организма и нацелив их на достижение безопасности, и в этом случае мы можем с полным правом рассматривать организм как инструмент обеспечения безопасности. Так же, как в случае с физиологическим позывом, мы можем сказать, что рецепторы, эффекторы, ум, память и все прочие способности индивидуума в данной ситуации превращаются в орудие обеспечения безопасности. Так же, как в случае с голодным человеком, главная цель не только детерминирует восприятие индивидуума, но и предопределяет его философию будущего, философию ценностей. Для такого человека нет более насущной потребности, чем потребность в безопасности (иногда даже физиологические потребности, если они удовлетворены, расцениваются им как второстепенные, несущественные). Если это состояние набирает экстремальную силу или приобретает хронический характер, то мы говорим, что человек думает только о безопасности» [10].

Существующая парадигма безопасности отражает, как правило, сложившуюся социальную модель общественной жизни, оказывает обратное влияние на формирование как внутренней, так и внешней политики государства. Поэтому, процесс обеспечения безопасности невозможно представить без господствующей общественной парадигмы, нормативно-правовых документов, регулирующих данную деятельность.

Исследование конкретных форм безопасности осложнено неоднозначной природой этого феномена, рассматриваются в различных ценностных системах координат и, соответственно, трактуются порой в прямо противоположных смыслах.

В исследованиях отечественных педагогов, процесс формирования компетенции безопасности представляется с точки зрения трех аспектов: «педагогика безопасности», «философия безопасности» и «психология безопасности» [6].

«Педагогика безопасности». В настоящее время в системе образования отчетливо обозначилась новая ветвь педагогики – «Педагогика безопасности», дающая представление о воспитании и обучении человека безопасному поведению в реальной окружающей среде (природной, техногенной и социальной). Идеи, методы и подходы, разрабатываемые в педагогике безопасности, охватывают все звенья единой системы непрерывного образования и способствуют постоянному повышению уровня общей культуры обучающихся в области безопасности жизнедеятельности для снижения отрицательного влияния «человеческого фактора» на окружающую среду. Предметом педагогики безопасности является педагогический процесс по основам безопасности

жизнедеятельности, и в первую очередь – его содержание и психолого-педагогические технологии по формированию личности гражданина, ответственно относящегося к личной безопасности, безопасности общества и государства во всех сферах их жизнедеятельности. Эти задачи решаются поэтапно и последовательно единой непрерывной системой обучения: общеобразовательной школой, средними специальными учебными заведениями и вузами [11].

«Философия безопасности». Важными для формирования культуры безопасности являются ценностные ориентации человека в профессиональной деятельности – это выработанные и принятые системы духовных ценностей, профессиональных менталитетов, правил профессиональной этики. Сегодня особый акцент желательно делать на ориентацию знаний и навыков труда для безопасности конкретного человека. Следовательно, философия безопасности человека может быть проанализирована, с точки зрения, аксеологии (науки о ценностях), праксиологии (науки о философии труда, практической деятельности, о взаимодействии индивида и коллектива в процессе труда) и права (науки о правах и обязанностях человека перед самим собой и обществом в целом). Для формирования философии безопасности в ходе учебной деятельности необходимо:

- Формировать понимание сущности опасностей и катастроф для человечества.
- Формировать ценностное отношение к жизни, здоровью, качественному состоянию окружающей среды.
- Формировать нормативность поведения в бытовой и производственной сферах (четкого соблюдения правил, предписаний, инструкций, ГОСТов и других нормативных и распорядительных документов, воспроизведение эталона труда на уровне безопасности.
- Формировать желание познать и применять на практике методы и способы обеспечения безопасности.
- Формировать самооценку деятельности, способности к самосовершенствованию и рефлексивным умениям.

«Психология безопасности». Исследования психологов показывают, что уровень сформированности и выраженность основных психологических компонентов культуры безопасности жизнедеятельности населения во многом зависят от гендерно-возрастных особенностей. Так, к примеру, недостаточно высокий уровень сформированности культуры безопасности жизнедеятельности у молодежи и представителей пожилого возраста может объясняться возрастными особенностями данных групп населения. У молодежи ценностные и духовно-нравственные ориентиры находятся в стадии формирования, происходит становление ответственности и самостоятельности, развитие рефлексии, зачастую отсутствуют проблемы со здоровьем, следовательно, у них наблюдается ситуативный, неустойчивый интерес к вопросам безопасного поведения, ведению здорового образа жизни.

Наличие такой структурной составляющей в компетентности безопасности жизнедеятельности, как рефлексия, позволяет быть и чувствовать себя активным субъектом учебной деятельности, осознавать собственные мотивы, формулировать цели, анализировать полученные знания, корректировать результаты учебной деятельности. Выполнение вышеперечисленных рефлексивных процедур переводит процесс обучения в самоконтролируемый и мотивированный процесс, следовательно, получаемые знания и приобретаемые умения будут более глубокими и осознанными, с точки зрения, необходимости и применимости в будущей профессиональной деятельности. Для эффективного и безопасного труда необходимо осмысление человеком предмета профессии, её задач, действий, условий и результатов, что обеспечивается осознанием

усваиваемых знаний и способов деятельности ещё в процессе подготовки. Для формирования и развития этого качества необходимо умение оценить свои действия, констатировать свершившийся факт, делать выводы о достижении поставленной цели [11].

Военное образование в нашей стране занимает особую нишу, во все времена обеспечивая высокий уровень боеспособности и боеготовности Вооруженных Сил, поскольку передовые достижения научно-технического прогресса, в первую очередь, использовались в создании новейших образцов вооружения и военной техники, развитии стратегии и тактики вооруженной борьбы, обеспечении безопасности государства. В этой связи вполне закономерно, что в настоящее время оптимизация системы военного образования является одним из приоритетных направлений проходящей реформы Вооруженных сил Российской Федерации.

Одним из путей обновления профессиональной подготовки будущих военных специалистов является овладение обучающимися всем спектром компетенций, которые определяются нами как интегративная характеристика личности, обуславливающая готовность и способность проектировать и реализовывать профессионально- и личностно-эффективную военно-профессиональную деятельность.

Готовность будущих военных специалистов к эффективной реализации собственной субъектности в актуальном социально-экономическом и военно-профессиональном пространстве зависит во многом от сформированной у них совокупности компетенций, дающих возможность реализовать выбранный спектр военно-профессиональных ролей в системе военно-служебных отношений, конструируя личностную модель профессионального поведения, и позволяет проектировать собственную профессиональную деятельность с позиции ее военно-профессиональной и личностной эффективности.

Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе военного вуза предполагает комплексное взаимодополнение положений разных теорий и концепций, применяемых в педагогической практике. Это обеспечит не только постоянный рост и интеграцию знаний, умений, навыков, но и формирование личностно-профессиональных качеств – компетенций. Ключевой аспект здесь заключается в познании и учете индивидуальных особенностей формирования когнитивных, потребностно-мотивационных, эмоционально-волевых, коммуникативных регуляторов, обеспечивающих самореализацию курсанта, как в образовательной, так и в дальнейшей военно-профессиональной деятельности. Компетентностный подход делает акцент на результаты обучения, которые являются основным итогом образовательного процесса (с точки зрения знаний и способностей), а не на средства, которые используются преподавателями для достижения результатов.

Как показал анализ образовательного процесса военного вуза, его содержание и деятельность должны обеспечивать профессионально-личностное саморазвитие будущего офицера, а учебный процесс должен быть направлен на формирование не только профессиональных, но и универсальных компетенций, поскольку профессиональное воспитание будущего офицера в современных реалиях приобретает социальный контекст и социальные задачи. В процессе обучения должны формироваться такие личностные качества офицера, которые станут основой профессионально-личностного саморазвития, позволят обеспечивать включенность военнослужащего в различные сферы жизнедеятельности воинского коллектива на основе саморазвития профессиональных интересов курсантов, установок на социальную активность и участие в общественно-политической жизни общества.

Исходя из специфики военно-профессиональной деятельности, В.Н. Гурьянчиком и Т.В. Макеевой был проведен опрос действующих офицеров Воздушно-космических сил (ВКС) и курсантов Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны (далее – ЯВВУ ПВО) на предмет оценки важности вышеизложенных компетенций в деятельности выпускника и их значимости для военного профессионала [4].

Изначально респондентам было предложено оценить важность универсальных компетенций для их военно-профессиональной деятельности. Следует отметить, что офицеры ВКС проводили оценку исходя из имеющегося опыта военной службы, а, следовательно, могут более профессионально проанализировать и проранжировать компетенции. Курсанты же лишь предполагают степень значимости в будущей профессиональной деятельности получаемых в ходе обучения навыков, способностей и знаний.

Исходя из полученных ответов (рис. 1), можно сделать вывод о том, что и те, и другие достаточно высоко оценивают важность универсальных компетенций, так как усредненные показатели выше 7 баллов. В тоже время наблюдается более идеализированная оценка значимости компетенций со стороны курсантов, что еще раз доказывает вероятностный характер их оценки.

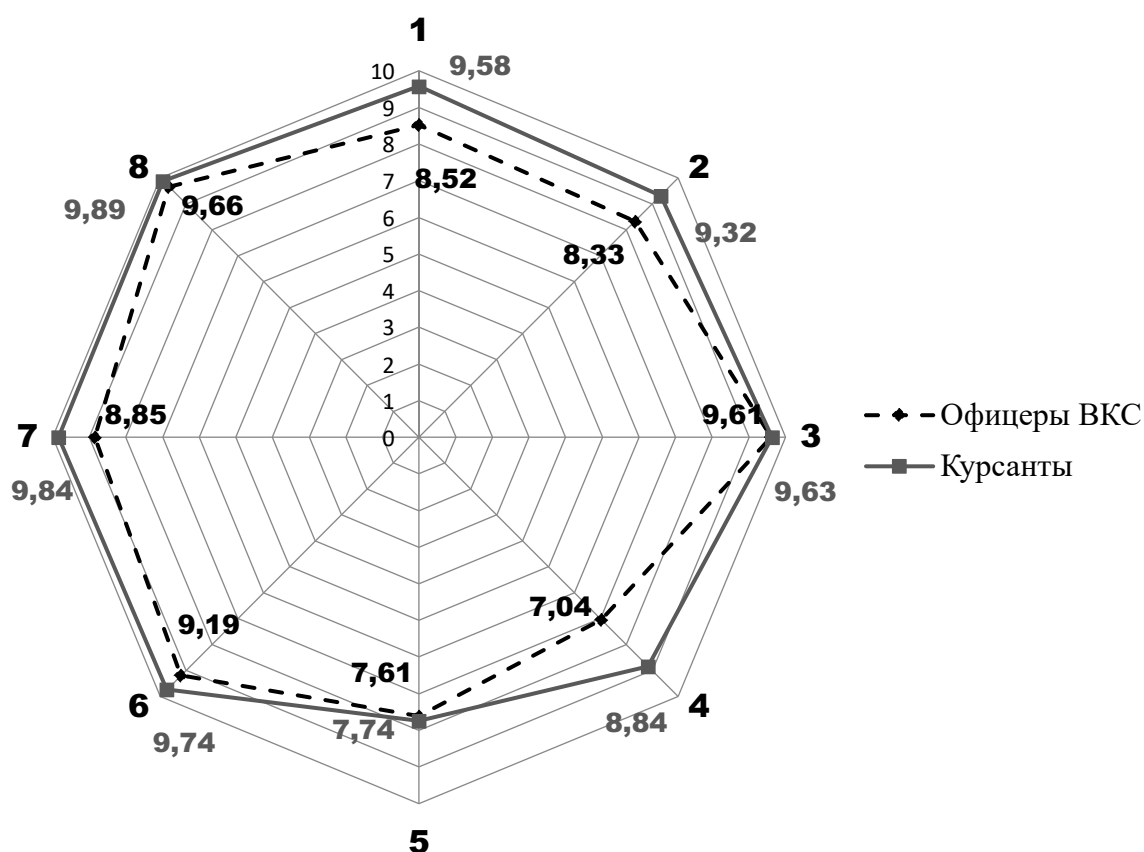


Рисунок 1 – Оценка значимости универсальных компетенций в профессиональной деятельности

На первое место и офицеры, и курсанты поставили УК-8, связанную с безопасностью жизнедеятельности. Такая оценка складывается из специфики военно-профессиональной деятельности, в которой имеются множество факторов,

связанных с риском для здоровья и жизни. Не случайно, что безопасность военной службы является одним из главных направлений в деятельности командира (начальника). Высокие оценки, более 9 баллов, респонденты поставили компетенциям, связанным с командной работой и лидерством (УК-3) и с самосовершенствованием и саморазвитием (УК-6). Расхождения в оценках офицеров и курсантов по этим трем компетенциям крайне малы, что говорит о сформировавшемся едином представлении о важности этих способностей у военнослужащих.

Следует указать, что единодушные военнослужащие проявили и в относительно низкой оценке необходимости владеть навыками межкультурного взаимодействия (УК-5), что говорит, видимо, об относительно однородном составе контингента военнослужащих как в военно-образовательной организации, так и в войсках. Поэтому, респонденты в меньшей степени оценили важность данной компетенции.

Относительно низкой оценки удостоилась и компетенция, связанная с коммуникациями, в том числе на иностранном языке (УК-4). Но в данном случае наблюдается существенная разница в ответах курсантов (балл 8,84) и офицеров (7,04). Такое расхождение опять-таки продиктована опытом военно-профессиональной деятельности. И если курсанты еще идеалистически оценивают важность иностранного языка в межличностных и деловых коммуникациях, то офицеры, имея определенных опыт военной службы, более реалистичны в оценке значимости этой компетенции в военно-профессиональной деятельности.

Оценки остальных компетенций достаточно высоки, и разница между различными категориями военнослужащих относительно небольшая – около 1 балла.

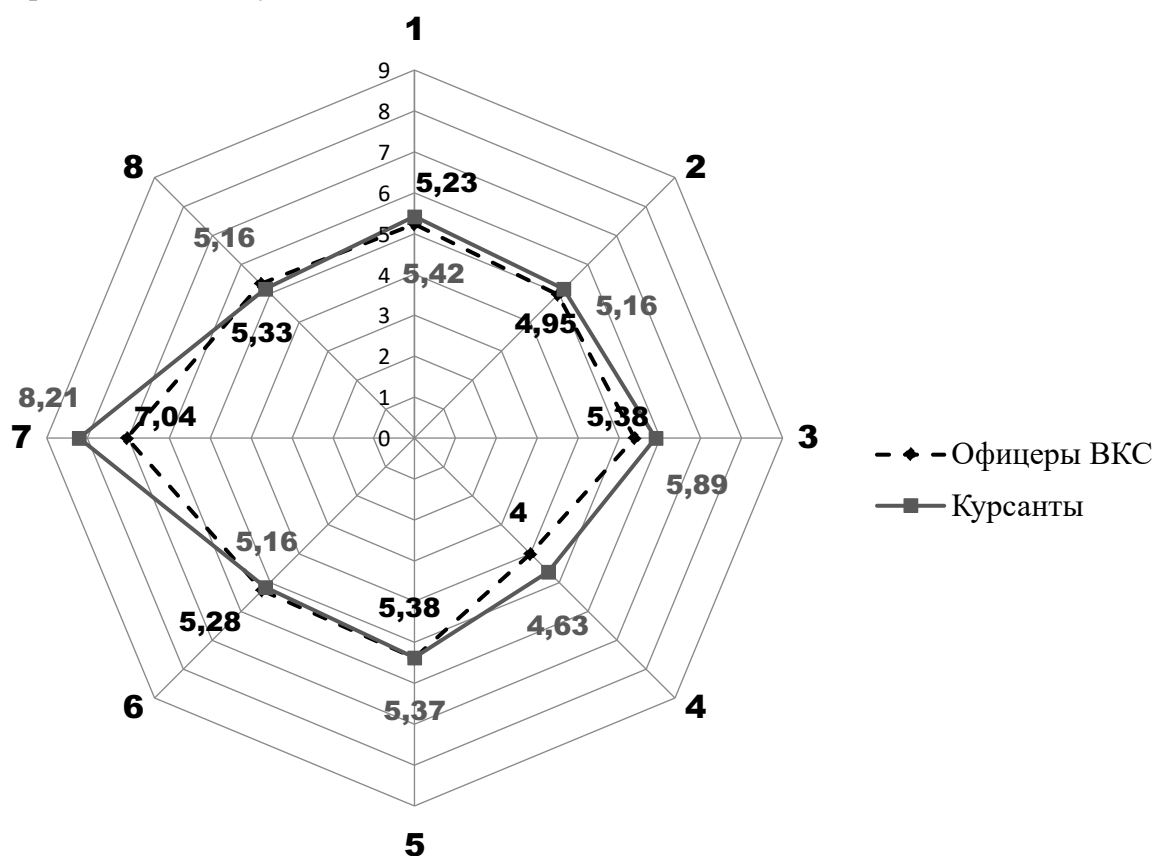


Рисунок 2 - Оценка уровня сформированности компетенций у обучающихся

Вторая сторона исследуемой проблемы – уровень сформированности универсальных компетенций у курсантов. Оценка уровня сформированности жизненно важных навыков позволяет судить об успешности/не успешности офицера в войсках, его готовности выполнять свои обязанности на высоком уровне и с большой эффективностью.

Поставленные офицерами и курсантами оценки сформированности универсальных компетенций представлены на рис. 2.

Данные наглядно демонстрируют большую разницу в оценке степени важности компетенций и их сформированностью у обучающихся. В этом случае приходится говорить о практически единодушном мнении о низком уровне сформированности универсальных компетенций. Из всех оценок наиболее высокую респонденты поставили УК-7 (офицеры – 7,04; курсанты – 8,21), связанную с физической подготовленностью. Это продиктовано, прежде всего, высокими требованиями к физической подготовленности как курсантов, так и офицеров, которые периодически обязаны сдавать зачеты по физической подготовке.

Все остальные оценки варьируются в пределах 5 баллов. Самая низкая оценка, по обоюдному мнению, поставлена УК-4, которая предполагает наличие способности применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия. Такая оценка в совокупности с относительно незначительной степенью важности этой компетенции по мнению респондентов говорит о слабой мотивации обучающихся к овладению навыками коммуникативной культуры для будущего профессионального взаимодействия.

Сравнивая результаты ответов респондентов о степени важности и уровне сформированности универсальных компетенций, можно сделать ряд выводов. Во-первых, в ходе опроса мы увидели относительное единодушие во мнениях разных категорий военнослужащих при оценке компетенций. Разница в ответах практически по всем показателям остается незначительной. Во-вторых, офицеры и курсанты достаточно реалистично оценили уровень сформированности универсальных компетенций, поставив относительно низкие оценки. В-третьих, вызывает опасение тот факт, что разница между необходимостью и наличием навыков очень существенная – до 4 баллов. Можно сказать, что по оценкам респондентов имеется средний уровень сформированности компетенций, а по УК-4 – ниже среднего.

Следует признать, что сложившаяся картина есть результат недоработок и педагогических работников. Для того чтобы дополнить картину оценок значимости и сформированности у обучающихся универсальных компетенций необходимо привлечь к опросу и самих педагогов, а также представителей подразделений управления военно-образовательной организации. В этом случае по полученным результатам возможно скорректировать методологическую составляющую деятельности, придав ей большую практическую направленность.

Список литературы

1. Gruzdev M.V., Kuznetsova I.V., Tarkhanova I.Yu., Kazakova E.I. University graduates' soft skills: the employers' opinion // *European Journal of Contemporary Education*. – 2018. – № 7 (4). – P. 690-698.
2. Белкина В.В., Макеева Т.В. Концепт универсальных компетенций высшего образования // *Ярославский педагогический вестник*. – 2018. - № 5. – С. 117-126.
3. Бугайчук Т.В. Концепция социализации взрослых средствами дополнительного профессионального образования / Т.В. Бугайчук, О.А. Коряковцева, А.Ю. Куликов, И.Ю. Тарханова // *Ярославский педагогический вестник*. – 2016. – № 1. – С. 131-135.

4. Гурьянчик В.Н., Макеева Т.В. Востребованность универсальных компетенций участниками образовательного процесса // Вопросы теории и методики профессионального образования: сборник статей научно-практической конференции «Чтения Ушинского» / под науч. ред. М.В. Новикова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. – С. 16-24.

5. Гурьянчик В.Н., Макеева Т.В. Особенности реализации образовательных стандартов в условиях модернизации высшей школы // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны: науч. журн.; ЯВВУ ПВО. - Ярославль, 2019. - № 1. – С. 141-147.

6. Измерение и оценка сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета. Монография / Рук. авторского колл. и отв. редактор – д.п.н. Тарханова И.Ю. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. – 384 с.

7. Казакова Е.И., Тарханова И.Ю. Об измерении сформированности универсальных компетенций студентов вузов // Педагогика. – 2018. - № 9. – С. 79-84.

8. Казакова Е.И., Тарханова И.Ю. Оценка универсальных компетенций студентов при освоении образовательных программ // Ярославский педагогический вестник. – 2018 – № 5. – С. 127-135.

9. Кондратьев Н.Г. Компетентностный подход в образовании. Интервью с И.А. Зимней // Педагогика. – 2019. - № 2. – С. 38-45.

10. Маслоу Абрахам. Мотивация и личность: пер. с англ. - 3-е изд. - СПб.: Питер, 2016. - С.46-48.

11. Месхи Б.Ч. Компетенции безопасности жизнедеятельности: стандарты и действительность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-bezopasnostizhiznedeyatelnosti-standarty-i-deystvitelnost/> (Дата обращения 15.09.2020)

12. Тихомирова Л.Ф. Здоровьесберегающая педагогика: учебник для академического бакалавриата / Л.Ф. Тихомирова, Т.В. Макеева. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 251 с.

13. Тихомирова Л.Ф., Макеева Т.В. Современные подходы к формированию здоровьесберегающей среды образовательного учреждения // Ярославский педагогический вестник. 2016. – № 6. – С. 19-24.

1.3. Стратегии интернационализации высшей школы: ответ на вызовы современности

Процессы глобализации и интеграции, задающие вектор развития различных стран мира, уже на протяжении нескольких десятилетий определяют новый контекст образовательной и научно-исследовательской деятельности в высших учебных заведениях. Учёные сходятся во мнении, что интернационализация образовательного процесса – одно из наиболее приоритетных направлений развития современной высшей школы. [6, с. 187] Интернационализация в современных условиях является залогом устойчивого развития и реализации интересов любой страны мира, поскольку она обеспечивает подготовку специалистов мирового уровня, конкурентоспособных на международных рынках труда. Ряд учёных считают глобализацию и интернационализацию взаимодополняющими частями современного интегрированного развития мирового сообщества, где глобализация проявляется как смешение культурных особенностей, а интернационализация – взаимовыгодное взаимодействие и становление

национальных государств. [4] Существует и более критический взгляд на связь интернационализации и глобализации высшего образования. Если интернационализация предполагает сохранение и обогащение национальных систем образования, то глобализация направлена на фундаментальные изменения мирового порядка и утрату национальных границ, следовательно, эти два процесса не следует отождествлять. [3] Согласно Ф. Альтбаху, «глобализация способствовала усилению международной роли высшего образования и расширению масштаба интернационализации университетов» [5, с. 18]. Следует отметить, что, несмотря на различные оценки взаимосвязи интернационализации и глобализации, оба этих процесса сейчас определяют стратегию устойчивого развития университета.

М. Харари [7] в понятии «интернационализация высшего образования» выделяет три основных элемента: наличие международного компонента в содержании учебных планов и программ, международную мобильность студентов и преподавателей, наличие программ технического сотрудничества и взаимопомощи. Д. Найт дала наиболее известное определение процесса интернационализации высшего образования: «процесс интеграции международного, межкультурного или общемирового измерения в цели, функции и особенности преподавания в сфере высшего образования». [8]

В последние десятилетия в России на интернационализацию высшего образования возлагают большие надежды, ибо она открывает новые профессиональные и личностные перспективы для преподавателей и обучающихся благодаря интенсивному межкультурному диалогу, открытости образовательных учреждений и, как следствие, развитой академической мобильности и активному обмену опытом. [3, с. 38] Однако сегодня на пути этого процесса стоит ряд преград. Ранее среди неблагоприятных факторов, тормозящих интернационализацию высшего образования, называли обострение международной политической ситуации, антироссийскую политику и пропаганду в зарубежных СМИ, ограничение или прямые запреты на академические контакты с Россией и многие другие проблемы политического характера. [3, с. 38]. В настоящее время, помимо внешнеполитических факторов, основным барьером для интернационализации образовательной среды является пандемия SARS-CoV-2, которая стала одним из самых серьёзных глобальных вызовов современному обществу в 21 веке и привела к закрытию границ и ограничению форматов межкультурного взаимодействия. Из-за введения карантина закрылись университеты по всему миру. Подавляющее большинство российских высших учебных заведений нашей страны перешли на дистанционное обучение с 16 марта 2020 года [2]. Столь быстрое изменение формата образования в результате пандемии, которую можно назвать второй волной глобального кризиса образования, потребовало от руководителей вузов принципиально новых, быстрых и эффективных управленческих решений.

Условия пандемии диктуют необходимость в разработке новой стратегии интернационализации высшей школы, которая по эффективности не уступала бы классическим моделям, в основе которых лежит мобильность преподавателей и студентов, и в то же время могла быть реализована в условиях вынужденной изоляции. В первую очередь необходимо перечислить основные последствия пандемии нового коронавируса для мировых образовательных систем и социума в целом:

- закрытие границ и, как следствие, ограничение возможностей для академической мобильности;
- концентрация стран мирового сообщества на внутренних проблемах, вследствие чего меньше внимания уделяется международным контактам;
- закрытие учебных заведений и, как следствие, перевод обучения в дистанционный формат;

- социальная напряжённость, связанная с внутриэкономическими и социальными проблемами.

Несмотря на то, что пандемия представляет собой новый вызов для современной системы образования, высшие учебные заведения, как и прежде, выполняют роль оплота «народной дипломатии» и поддерживают связи с зарубежными коллегами даже в том случае, если межгосударственные отношения по тем или иным причинам переживают кризис. При этом российские университеты стремятся сохранить национальную идентичность и качественное своеобразие отечественной образовательной системы. Важной задачей интернационализации в такой сложный период является поддержание развития и взаимообогащения национальных образовательных систем различных стран. А.П. Лиферов определяет интернационализацию высшего образования как процесс международной ориентации университетов, интернациональное образование, которое подразумевает наличие разнообразных программ и услуг для студентов из различных стран, а также процесс интеграции интернационального аспекта в образовательную, исследовательскую и другие виды деятельности университета [1, с. 50]. Последнее особенно актуально в период, когда очная академическая мобильность становится невозможной ввиду ограничений, связанных с пандемией: включение международного компонента в образовательный процесс является одним из наиболее доступных направлений интернационализации высшей школы, когда возможность контактов «лицом к лицу» ограничена. Таким образом, возникает дилемма: с одной стороны, интернационализация является залогом выполнения ключевых задач современной системы образования – её устойчивого и интенсивного развития, способствует созданию оптимальных условий для подготовки специалистов, соответствующих требованиям мирового рынка труда и, как следствие, реализации внешнеэкономических и геополитических интересов страны. С другой стороны, в настоящее время реализация разработанных ранее стратегий интернационализации невозможна ввиду прямых ограничений очной мобильности, в связи с чем требуется выработка новых форм межкультурного взаимодействия, ориентированные на внутреннюю мобильность.

Пандемия коронавируса нового типа создала специфические условия, в которых произошла трансформация всех аспектов работы вуза – научной, образовательной и культурной деятельности. Эти изменения не могли затронуть и процесс интернационализации высшего образования. Наиболее важные последствия пандемии для интернационализации высшего образования – интенсивное развитие домашней интернационализации и выход международной деятельности в онлайн-пространство. Эти процессы имеют как положительные, так и отрицательные стороны, от эффективности выявления которых зависят перспективы развития высшей школы в периоды неопределённости, которые в будущем могут наступать ещё чаще, чем сейчас.

Единственным доступным путём развития и поддержания международных контактов университета в условиях вынужденной изоляции стала домашняя, или внутренняя интернационализация (*internationalization at home, internal internationalization*). Она представляет собой введение международного и межкультурного компонента в учебный план без выезда студентов и преподавателей за границу. Найт выделяет следующие компоненты домашней интернационализации: введение международного/межкультурного компонента в учебный план, проведение совместных исследований, изучение иностранных языков. [8, с. 128]. Учёные и ранее уделяли внимание этому аспекту интернационализации, однако он воспринимался как дополнение к очным формам международной деятельности университета, а не основным направлением.

Интернационализация учебного плана – не менее сложный и многогранный процесс, чем выстраивание и поддержание очных связей с зарубежными коллегами. Его основными характеристиками являются:

- отсутствие необходимости покидать пределы родной страны для участия в международных мероприятиях;
- направленность на развитие взаимопонимания между представителями разных культур и навыков межкультурной коммуникации [8];
- использование интернета и специальных технических средств;
- включение международного компонента в учебный план;
- доступность для более широкого круга студентов (мобильность некоторых студентов может быть ограничена по финансовым, физическим и прочим причинам).

Лиск утверждает, что интернационализация учебного плана осуществляется не только в контексте формальной образовательной программы, подразумевающей оценку учащихся, и преподавании, обучении и процессе оценки, но и в рамках неформального аспекта учебного плана. Формальный элемент учебного плана он определяет как “учебную программу, а также упорядоченный график занятий, мероприятий и заданий, которые студенты должны посещать и выполнять в рамках своей программы обучения” [10, с. 8]. Неформальный элемент учебного плана, согласно Лиск, можно описать как «Различные вспомогательные услуги, а также дополнительные мероприятия и возможности, организуемые и предоставляемые университетом, которые не подразумевают оценки и не являются частью официальной учебной программы, но могут способствовать обучению» [10, с. 8].

При разработке нового концепта домашней интернационализации в условиях вынужденной изоляции следует учитывать необходимость интернационализации как формального, так и неформального элемента учебного плана в новых условиях – в онлайн-среде, которая в настоящий момент является единственной доступной площадкой для проведения международных мероприятий с участием преподавателей и студентов из-за рубежа.

В сложившейся ситуации домашняя интернационализация (*internationalization at home*), или внутренняя интернационализация (*internal internationalization*) представляет собой взаимовыгодное взаимодействие студентов и преподавателей высшей школы с зарубежными коллегами в онлайн-среде. Эпидемиологическая ситуация вывела домашнюю интернационализацию на передний план – она стала первостепенным инструментом реализации задач в сфере международного сотрудничества. Мы выделяем следующие этапы управленческой деятельности в международной сфере в период вынужденной самоизоляции:

- 1) этап разочарования, выжидания и переноса мероприятий;
- 2) этап вывода международного сотрудничества в виртуальное пространство и поиска новых форматов;
- 3) этап активного международного взаимодействия в виртуальном пространстве;
- 4) этап рефлексии и прогнозирования послекризисного развития международной деятельности.

Третий этап, который проходит и по сей день, имеет ряд интересных особенностей. В первую очередь, онлайн-встречи с применением различных платформ, например, Zoom, Microsoft Teams и Google meetings не требуют финансовых затрат, следовательно, их можно проводить значительно чаще, чем очные встречи. Во-вторых, одним из самых важных направлений таких встреч стал обмен опытом реализации образовательных программ и международных проектов в онлайн-среде, обсуждение достоинств и недостатков такой системы образования и возможностей научной коллаборации с

применением IT-технологий. Использование технических средств и появление новых актуальных тем для обсуждения привело к расширению тематической направленности различных видов международной коммуникации и, как следствие, компонентов образовательного плана – как формальных, так и неформальных.

Для разработки эффективной стратегии домашней интернационализации с применением онлайн-технологий необходимо учитывать опыт реализации классических, очных стратегий интернационализации высшего образования. Все особенности, сложности и преимущества очной интернационализации переносятся и на домашнюю интернационализацию с использованием технических средств. Кроме того, интернационализация учебного процесса в режиме онлайн имеет свои определённые характеристики и сложности. Чтобы выявить основные тенденции и особенности реализации такого комплексного и многогранного процесса, нами были проведены три исследования.

В ходе первого исследования всего было опрошено 50 студентов Новгородского университета, имеющих опыт межкультурного взаимодействия (академические обмены, обучение за рубежом, стажировка, практика). В онлайн-опросе приняли участие представители разных факультетов университета (педагогический, лингвистический, архитектурный, инженерный).

Ожидания от поездки оказались практически одинаковыми у всех участников опроса – погружение в языковую среду и новую культуру, знакомство с новой средой и новыми людьми, преодоление языкового барьера, улучшение языковых знаний. Как сообщили студенты, все ожидания, кроме улучшения уровня языка при коротких поездках, оправдались. Согласно данным опроса, уровень знания немецкого языка за период пребывания за рубежом значительно изменился в лучшую сторону лишь у 33% студентов (пребывание этих студентов длилось месяц и более). Основными трудностями, с которыми столкнулись опрашиваемые во время поездок, были нехватка языковых знаний (81%), недостаточный уровень межкультурной компетенции и коммуникативных навыков (9%). Опрашиваемые, которые жили в семьях, легче преодолели данные трудности благодаря общению. Так, приведем цитату одной из студенток: «Перечисленные трудности испытывала только в первые пару-тройку дней. Когда убедилась в том, что меня понимают и дают обратную связь, все разрешилось само собой». При более длительных академических обменах трудности на первом этапе вызвало погружение в новую академическую среду (9% - сложно понимать материал на лекциях и семинарах, а также участвовать в групповых работах из-за недостаточного знания научной лексики; было сложно понять работу государственных органов, банков, нужно было разбираться во всем самостоятельно).

Отвечая на вопрос, какие новые компетенции были приобретены в процессе межкультурного обмена, 52% назвали межкультурную коммуникативную компетенцию и приобретение так называемых «soft skills» (стрессоустойчивость, открытость, гибкость, избегание конфликтов), а 33% отметили улучшение профессиональных компетенций (навыки устного перевода, умение выступать перед иноязычной аудиторией, вести переговоры и т.д.). Последующий вопрос о том, каких знаний и компетенций не хватило, чтобы чувствовать себя комфортно во время пребывания за рубежом, продемонстрировал развитые способности к рефлексии отдельных респондентов. Вспоминая свое пребывание в Германии, 38% опрошенных, прежде всего те, кто находился за рубежом более 10 дней, отметили, что помимо «языковых знаний» им не хватало «способностей анализировать свою и чужую культуру», «умения находить выход из проблемных ситуаций», «опыта публичных выступлений, навыков устного перевода», «навыка выступления перед иностранцами» и «знаний особенностей академической культуры

другой страны». Все опрошенные подтвердили свое намерение восполнить дефицит этих знаний и компетенций в ближайшем будущем.

Около 81% подтвердили, что межкультурный обмен повысил их интерес к самообразованию, в первую очередь за счет сравнения себя с немецкими студентами, так как система обучения в Германии предполагает большую самостоятельность, самообразование и инициативность студента. Так, например, один из респондентов отмечает: «Благодаря общению со студентами из Германии и других стран я смог узнать много интересного об их культуре и стимулах развития как гражданина и личности, что позволило мне увидеть мой мир под другим углом, и из-за этого я получил огромную мотивацию к саморазвитию». Кроме того, одна респондентка точно сформулировала: «Поездка в Германию показала мне мои слабые стороны, над которыми мне еще нужно работать».

Оценивая значение межкультурных обменов для дальнейшей жизни и профессиональной деятельности, все респонденты подчеркнули значимость подобных обменов, в особенности приобретенного опыта: «Для жизни в целом этот опыт имеет огромное значение, это незабываемый и невероятно ценный опыт, который открыл мне новую сторону самой себя. Учитывая, что я учусь на лингвистике, этот опыт однозначно повысит мои профессиональные шансы на рынке труда», «опыт общения с представителями другой культуры, обмен новыми знаниями и навыками позволяет повысить профессиональную компетентность», «благодаря академическому обмену я могу работать в любой точке мира». «В наше время подобный опыт в области межкультурной коммуникации имеет решающее значение, так как на рынке появляется все больше иностранных компаний, где контакт с представителями других стран неизбежен. Специалист, обладающий соответствующими навыками, ценится гораздо больше».

На вопрос, собираетесь ли Вы продолжать свои межкультурные контакты, все опрошенные ответили «Да» и в качестве целей отметили – «для улучшения языковой компетенции» (30,7 %), «для продолжения учебы в магистратуре или аспирантуре за рубежом» (20,4%), «для своей профессиональной деятельности» (28,5%) и «для поиска новых друзей» (20,4%).

Как показали результаты опроса, основная проблема, препятствующая участию студентов в международной деятельности университета, – нехватка языковой компетенции. С другой стороны, именно в процессе участия в программах академической мобильности студенты развивают вышеуказанную компетенцию, следовательно, можно говорить о наличии определенного языкового порога вхождения студентов в международную деятельность. Кроме того, участие в этих программах способствуют развитию гибких навыков, владение которых обеспечивает дополнительные преимущества для конкуренции с иностранными специалистами на мировом рынке труда. Опыт межкультурного взаимодействия способствует повышению интереса студентов к самообразованию за счёт сравнения себя с иностранными студентами. Исходя из того, что 100% опрошенных высказали намерение продолжать обучение, можно сделать вывод, что для подавляющего большинства академическая мобильность является положительным опытом, который хочется повторить.

Следующее исследование было посвящено аспектам мотивации студентов к участию в международной деятельности университета. Эмпирической основой исследования вновь стало онлайн-анкетирование.

В опросе приняли участие 244 человека (нынешние и бывшие студенты вузов России). Из общего числа опрошенных 164 человека (67,21%) были студентами Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого, 36 человек

(14,75%) - Новгородского отделения РАНХиГС, 24 человека (9,83%) были студентами СпБГУТ им. Бонч-Бруевича, 20 человек (8,2%) - студенты Санкт-Петербургского государственного университета путей сообщения. По профилям подготовки участники исследования распределились следующим образом: 96 человек (39,3%) - гуманитарные науки (иностраннй язык), 72 человека (29,5%) - технические, 60 человек (24,6%) - гуманитарные (неязыковые), 16 человек (6,5%) - естественные науки. Из 244 респондентов 232 (95%) указали, что они в той или иной степени владеют иностранным языком. 12 респондентов (5%) указали, что говорят только по-русски. Среди владеющих иностранными языками 20 человек самостоятельно оценили уровень своих языковых компетенций как «базовый» (8,62%), 16 человек (6,89%) - «ниже среднего», 120 человек (51,72%) как «средний», 56 человек (24,13%) - «высокий», 20 человек (8,62%) отметили, что владеют языком на профессиональном уровне. Среди респондентов, говорящих на иностранных языках, большинство (140 человек, 60,34%) говорят только на английском, 76 человек (32,75%) - на английском и немецком, 12 человек (5,17%) - на английском и французском и 4 респондента (1,72%) - английский и сербский.

Как показали результаты опроса, из 244 участников большинство (192 человека, 78,68%) имеют опыт участия в международной деятельности вуза. Согласно ответам, студенты наиболее активно вовлечены в следующие виды международной деятельности вуза (форма вопроса позволяла выбрать два и более вариантов ответа, по результатам 81,96% студентов имели опыт участия в нескольких видах международной деятельности университета:

- международные культурно-массовые мероприятия: 124 респондента (50,81%);
- международные научно-практические конференции: 112 респондентов (45,9%);
- международные семинары, мастер-классы, круглые столы: 96 респондентов (40%);
- стажировка за рубежом и различные программы академической мобильности: (8,19%);
- совместные образовательные программы: 16 респондентов (6,55%);
- международные спортивные мероприятия: 4 респондента (1,63%).

Исходя из данных, полученных в ходе опроса, основным фактором, препятствующим участию студентов в международной деятельности вуза, является недостаточное развитие языковых компетенций. Среди 36 участников опроса, которые определили свой уровень владения языком как «базовый» или «ниже среднего», только 12 человек (33,33%) имеют опыт участия в международной деятельности вуза. На основе полученных данных можно сделать вывод, что из 52 участников опроса, не имевших опыта участия в международной деятельности вуза, 12 не могли принимать участие в международной деятельности из-за языкового барьера, связанного с отсутствием языковых компетенций, 24 - из-за недостаточного развития языковых компетенций, необходимых для эффективного межкультурного взаимодействия. Результаты исследования также позволили выявить основные источники, из которых студенты получают информацию о международной деятельности вуза. Среди них студенты назвали:

- учителя: 75% респондентов;
- СМИ (в том числе группы международного отдела и университета в социальных сетях): 68,8% респондентов;
- сотрудники отдела международных связей: 25% респондентов.

Последними в списке идут такие источники, как однокурсники (18,8%) и друзья (12,5%).

75% респондентов, отметивших, что они не получали никакой информации о международной деятельности вуза, обучаются на неязыковых направлениях.

Недостаточная осведомленность студентов в этом случае объясняется отсутствием не только языковых навыков, но и интереса к информации о таких событиях. Исходя из ответов на вопрос о причинах и мотивации участия в международной деятельности университета, можно сделать вывод, что доминирующими мотивами студентов к участию в международной деятельности являются:

- когнитивные: желание развивать лингвистические и межкультурные компетенции, получать профессиональные знания, навыки и умения (75%);
- социальные: стремление наладить контакты с иностранными студентами (56%);
- прагматические мотивы (58%), которые можно разделить на две группы:
- получение пособия по будущей профессии и уровню образования (72%);
- получение академических преимуществ (оценок, стипендий, грантов) (34%).

Результаты анкетирования студентов несколько отличаются от данных, собранных исследователями при анкетировании новгородских школьников. Среди школьников преобладали социальные мотивы (75%), когнитивные мотивы заняли второе место (64%), а наименьшее количество участников имели прагматические мотивы (27%). [3] В студенческой среде преобладают когнитивные мотивы, за которыми следуют социальные мотивы, которые почти так же распространены, как и прагматические. Среди прагматических мотивов преобладают те, которые направлены на получение выгоды для будущей профессии и повышение уровня образования, за ними следует стремление к получению стипендий, грантов и дополнительных оценок.

По результатам исследования можно сделать вывод, что студенты наиболее активно участвуют в таких видах международной деятельности, как международные культурные мероприятия, международные научно-практические конференции и семинары. Основным фактором, препятствующим участию студентов в международной деятельности вуза, является недостаточное развитие языковых компетенций. Согласно опросу, доминирующим типом мотивации участия студентов в международной деятельности является когнитивный, а основными источниками информации о различных международных мероприятиях, которые проводятся на базе университета – учителя, СМИ и сотрудники отдела международных связей.

Как мы упомянули ранее, ключевое отличие домашней интернационализации от классических моделей интернационализации высшей школы – повсеместное применение IT-технологий и инструментов цифровой дидактики. Мы считаем, что возможности современной техники и пропускной способности сети Интернет позволяют максимально приблизить дистанционное обучение и онлайн-кооперацию к очным формам по удобству, эффективности и практичности. В настоящее время вопросы онлайн-сотрудничества вызывают всё больший интерес у учёных, в связи с чем нами было проведено ещё одно исследование, задача которого заключалась в определении целевой аудитории онлайн и офлайн-программ академической мобильности и выявлении мнения участников различных международных образовательных программ касательно возможностей, которые открываются благодаря участию в этих программах. Подавляющее большинство опрошенных – студенты бакалавриата и магистратуры в возрасте от 17 до 25 лет (62,5% – женщины, 37,5% – мужчины), принимавшие участие в программах академической мобильности. Как показали результаты опроса, чаще всего студенты упоминали следующие возможности, которые предоставляет или предоставила им академическая мобильность (участники анкетирования могли выбрать несколько вариантов ответа):

- развитие языковой компетенции (91,7% опрошенных);
- развитие профессиональной компетенции (79% опрошенных);
- развитие межкультурной компетенции (62,5% опрошенных);

- работа за рубежом (45,8% опрошенных).

Следующий блок вопросов был посвящен виртуальной академической мобильности. Как показали результаты, 58,3% опрошенных готовы принимать участие в виртуальной академической мобильности в нынешних условиях вынужденной международной изоляции. Среди наиболее привлекательных возможностей виртуальной академической мобильности респонденты назвали:

- возможность проходить обучение за рубежом, оставаясь в родной стране (50%);
- отсутствие риска здоровью (45,8%);
- возможность одновременного обучения в нескольких вузах (37,5%).

Также опрошенные назвали сроки участия в программах виртуальной мобильности, которые они считают наиболее подходящими для себя (данный вопрос также включал в себя вариант открытого ответа):

- от 1 до 3 месяцев – 58,3% опрошенных;
- до 1 месяца – 45,8% опрошенных;
- 1 семестр – 45,8% опрошенных.

Данные результаты вновь подтверждают выводы, сделанные в ходе более ранних исследований: большинство студентов участвуют в программах академической мобильности с целью развить свои языковые, специальные и межкультурные компетенции. Большая часть студентов готова участвовать в программах виртуальной академической мобильности в условиях вынужденной изоляции. Среди преимуществ онлайн-мобильности студенты называют отсутствие рисков для здоровья, возможность остаться в родной стране на период прохождения практики в зарубежном университете или участия в других видах международной деятельности, возможность одновременного обучения в нескольких вузах. Предпочтительные сроки виртуальной академической мобильности варьируются от 1 месяца до 1 семестра.

Процесс включения международного компонента в образовательный процесс как часть виртуальной академической мобильности требует применения новых методик обучения и ведения научно-исследовательской деятельности. Главная задача заключается в поддержании эффективности работы вуза на прежнем уровне. В сложившихся условиях значительно возросла значимость цифровой дидактики – организации образовательного процесса в цифровой среде. Примечательно, что критика цифровой дидактики в некоторых аспектах схожа с ранней критикой классно-урочной системы. Так, в качестве основных недостатков цифровой дидактики учёные называют ограниченное применение индивидуального подхода и унификация учебных материалов, снижение мотивации студентов из-за дистанционного формата обучения, отсутствие включенности в групповую работу, деформацию диалога между студентом и преподавателем, формирование односторонних связей, текстовый характер обучения, который задействует преимущественно память, а не мышление. Тем не менее, мы считаем, что при обеспечении должного уровня подготовки педагогов высшего образовательного учреждения, грамотной кооперации с международными партнёрами и полноценного технического оснащения университета, в условиях вынужденной изоляции домашняя интернационализация с применением принципов цифровой дидактики может быть крайне эффективна.

Один из примеров эффективной организации процесса домашней интернационализации с применением принципов цифровой дидактики является непрерывная кооперация НовГУ с Аппалачинским университетом (США, Северная Каролина).

Сотрудничество с Аппалачским государственным университетом успешно реализуется с 2011 года. В НовГУ были организованы две учебные практики для

американских студентов, также осуществляются рабочие визиты и стажировки преподавателей. Несмотря на то, что Аппалачинский университет находится в небольшом американском городе Буне, ему удаётся привлечь к обучению значительное количество студентов, проживающих как в различных регионах США, так и за рубежом. Главной причиной такого устойчивого развития университета является то, что все программы, особенно магистерские, реализуются в смешанном или онлайн-формате. Аппалачинский университет имеет большой опыт в использовании цифровых технологий в образовательном процессе, включая дополненную реальность.

В настоящее время преподаватели Новгородского государственного университета и Аппалачского государственного университета (Северная Каролина, США) разрабатывают совместную онлайн-программу дополнительного профессионального образования под названием «Лидер международной виртуальной команды».

Программа состоит из четырех онлайн-курсов: «Кросс-культурное деловое поведение», «Технологии для сотрудничества», «Лидерство» и «Устойчивое развитие», которые разработаны с использованием принципов педагогического и универсального дизайна, что делает их доступными для студентов всех категорий, включая студентов с ограниченными возможностями здоровья, студентов из удалённых регионов (в том числе из других стран) и людей «третьего возраста».

Несомненное преимущество данной программы заключается в том, что полученные компетенции позволят вышеперечисленным категориям людей работать виртуально в различных командах, включая международные.

С начала пандемии контакты НовГУ с Аппалачинским университетом не прерывались ни на день. В настоящее время Новгородский государственный университет и Аппалачинский государственный университет реализуют курс «Кросс-культурная деловая коммуникация». Курс параллельно преподаётся в НовГУ и Аппалачском университете (Северная Каролина, США). Со стороны НовГУ на курсе обучаются студенты магистратуры лингвистического направления.

Курс преподаётся в онлайн режиме с использованием двух цифровых платформ:

- Для изучения учебных материалов курса, работы над творческими заданиями, прохождения тестов и участия в групповых дискуссиях в асинхронном режиме, но с соблюдением установленных сроков используется система дистанционного обучения Moodle НовГУ.

- Для проведения «очных» занятий используется 3D виртуальный класс, созданный на базе платформы OpenQwaq Аппалачского университета, которая представляет виртуальную реальность, где каждый воспринимает пространство, движение и присутствие других участников. Таким образом, географически рассредоточенные студенты получили уникальную и увлекательную возможность видеть и общаться друг с другом в виртуальном классе, обсуждать работу над групповыми проектами и совместно решать задачи в режиме реального времени.

Студенты, обучающиеся на данном курсе, были поделены на 6 интернациональных групп, в состав которых входят по два российских и одному американскому студенту. В ходе совместной работы и проведения исследований в рамках группового проекта студенты изучали культурные особенности своих потенциальных партнеров – представителей других культур – Бразилии, Швеции, Германии, Испании, Индии и Японии. С учетом данных особенностей каждая группа составила «карту культурных различий». Команды разработали и представили стратегию развития эффективных партнерских отношений, начиная с установления первоначального контакта и заканчивая подписанием контракта.

Ценность взаимодействия с американскими студентами заключается в том, что кроме симуляции сотрудничества с потенциальными партнерами, наши студенты приобретают реальный опыт работы в международной виртуальной команде и учатся:

- учитывать культурные особенности своих зарубежных коллег;
- планировать и организовывать работу членов виртуальной команды с учетом их нахождения в разных временных зонах;
- анализировать и выбирать наиболее оптимальные каналы связи с членами виртуальной команды;
- проводить и принимать участие в виртуальных встречах в Skype и OpenQwaq;
- преодолевать языковые барьеры.

В скором времени НовГУ совместно с Аппалачинским университетом в рамках совместного проекта проведет ряд семинаров, посвященных разработке стратегии преодоления последствий международного кризиса. Проект называется: «Ответ на пандемию COVID-19: чему мы можем научиться друг у друга и как преодолеть возникшие трудности». В ходе этого проекта группы студентов из различных стран будут обсуждать последствия мирового кризиса, вызванного пандемией нового коронавируса. Каждая команда определит наиболее важные для её стран и образовательных систем проблемы и постарается найти их решения.

В проектных командах будут представлены студенты из России, Бразилии и США. Итогом работы в международных виртуальных командах станут финальные презентации и видеоматериалы.

Практические результаты. Каждая команда определит аудиторию для своей презентации и разработает её, изложив рассмотренные проблемы, решения и рекомендаций:

- язык презентаций – английский, выступить должно максимальное количество членов группы;
- презентация и / или видео должны также включать общие идеи на всех языках участников группы в форме, которую выбирает команда (например, параллельные списки, заметки к слайдам, устный перевод);
- совместная работа над презентацией и видео (в онлайн-среде).

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что пандемия коронавируса нового типа и всеобщая изоляция не только стали беспрецедентными вызовами для систем высшего образования всех стран мира, но и предоставили широкое разнообразие возможностей для выработки новых форм академического взаимодействия с зарубежными партнёрами с применением современных технологий и инструментов цифровой дидактики. На основе полученного ранее опыта уже сейчас разрабатывается и совершенствуется эффективная стратегия домашней интернационализации, которая по своей сути является виртуальным отражением очной интернационализации. На передний план выходит внедрение международного компонента в учебный план и онлайн-сотрудничество. Формы его крайне разнообразны: онлайн-семинары, мастер-классы, встречи-переключики, цель которых – поддержать и укрепить ранее установленные связи, синхронные и асинхронные мероприятия как формального, так и неформального характера. Цели этих мероприятий во многом идентичны целям различных направлений очной интернационализации – обмен опытом с зарубежными коллегами, развитие языковых, профессиональных и межкультурных компетенций, выстраивание и поддержание новых связей.

Инструменты цифровой дидактики совершенствуются с каждым днём – современные платформы для виртуального взаимодействия студентов, преподавателей и научных сотрудников из разных стран по своему удобству и практичности не уступают, а

в некоторых случаях и превосходят различные формы очной интернационализации. Сейчас университеты по всему миру накапливают чрезвычайно ценный опыт взаимодействия в онлайн-среде, который в будущем поможет вывести систему высшего образования на качественно новый уровень.

Список литературы

1. Лиферов А.П. Интеграционные процессы в мировом образовании: основные тенденции // Международный журнал по проблемам образования. 1999. С. 50
2. Отмена массовых мероприятий в Москве, закрытие школ по всему миру, Forbes [Электронный ресурс], Режим доступа: <https://www.forbes.ru/tehnologii/394723-otmena-massovyh-meropriyatiy-v-moskve-zakrytie-shkol-po-vsemu-miru-i-bolshe-1000> (дата обращения: 28.10.2020).
3. Певзнер М.Н., Ширин А.Г., Донина И.А., Шайдорова Н.А., Стратегии интернационализации высшей и средней школы в период политической нестабильности, фундаментальные основы инновационного развития науки и образования: монография // Под общ. ред. Г.Ю. Гуляева. - Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». - 2018. - 350 с
4. Понарина Н.Н. Глобализация высшего образования и проблемы интернационализации образовательных систем // Общество: социология, психология, педагогика. 2012. №1. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/globalizatsiya-vysshego-obrazovaniya-i-problemy-internatsionalizatsii-obrazovatelnyh-sistem> (дата обращения: 28.10.2020).
5. Altbach P. Higher education crosses borders [Text] // Change Magazine, 2004, No. 36. – p. 18–25.
6. Crisan-Mitra C. & Borza, A. Internationalization in higher education. Conference: Risk in the Contemporary Economy: Galati, 2015, p. 187-191.
7. Harari M. Internationalizing Education / M. Harari. – Long Beach, Ca: California State University: Center for International Education, 1972., p 17.
8. Knight J. (2006) Internationalization of Higher Education: New Directions, New Challenges: The IAU Global Survey Report (Paris: International Association of Universities).
9. Knight J. Higher education in turmoil: The changing world of internationalisation. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.
10. Leask B. Internationalizing the curriculum. London: Routledge; 1st Edition, 2015, 208 p.

1.4. Внедрение коммуникативно-деятельностного подхода на гуманитарных предметах

Высокий уровень сформированности коммуникативных компетенций у студентов предполагает способность эффективно функционировать в обществе, умеющий работать на результат, способный к определенным, социально значимым достижениям. Анализ ряда теоретических источников показывает, что у студентов, в частности, на уровне среднего профессионального образования недостаточно развита устная и письменная речь, поэтому особый интерес вызывает сфера коммуникации. Актуализация коммуникативно-деятельностного подхода влияет на формирование грамотности (элементарной, функциональной), благодаря подходу создаются условия для формирования навыков речевой и письменной речи, то есть деятельности обучающихся.

Коммуникативно-деятельностный подход на уровне среднего профессионального образования нацелен на:

- *формирования знаний* о правилах, нормах и техниках чтения, письма, общения, создания письменного или устного текста/высказывания;

- *развития умения* видеть орфографическую или пунктуационную задачу и решать её при помощи правил или обращения к учебнику, справочнику или словарю;

- создания ситуаций *свободного использования освоенных навыков* чтения и письма для понимания и преобразования текста для целей передачи информации в новых ситуациях;

- *развития универсальных способов деятельности* - аналитических умений отличать причину и следствие, общее и частное, главное и второстепенное;

- *создания ситуаций формирования опыта решения функциональных проблем* – учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве, устанавливать и сравнивать разные точки зрения, прежде чем принимать решения и делать выбор, адекватно использовать речевые средства для решения различных коммуникативных задач.

Коммуникативно-деятельностный подход на занятиях гуманитарного цикла предполагает последовательное включение студентов в усложняющуюся учебную деятельность на основании диагностики коммуникативных трудностей; определяет необходимость использования в процессе преподавания гуманитарных предметов усложняющихся упражнений и заданий, направленных на формирование знаний и умений, универсальных способов деятельности и создание ситуаций развития личностного опыта; предусматривает разработку и использование в процессе обучения индивидуальных заданий; ориентирован на использование в качестве ведущего метода оценки – самооценку подростком успешности личностного опыта общения и работы с информацией; обеспечивает целостность организации образовательного процесса, направленного на повышение уровня грамотности в коммуникативной сфере. Русский язык направлен на формирование навыка коммуникации, требующий создания письменного или устного текста/высказывания (например, сообщения, пояснения, инструкции, устного или письменного заключения, отчёта, оценочного суждения, аргументированного мнения). На гуманитарных предметах формируются такие умения, как: ставить и решать многообразные коммуникативные задачи, действовать с учётом позиции другого и уметь согласовывать свои действия, устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми; владеть нормами и техникой общения; определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнёра, выбирать адекватные стратегии коммуникации. Предмет нацеливает на формирование коммуникативных универсальных учебных действий: учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве; формулировать собственное мнение и позицию, аргументировать и координировать её при выработке общего решения в совместной деятельности; устанавливать и сравнивать разные точки зрения, прежде чем принимать решения и делать выбор; задавать вопросы, необходимые для организации собственной деятельности; адекватно использовать речь; адекватно использовать речевые средства для решения различных коммуникативных задач; владеть устной и письменной речью; строить монологическое контекстное высказывание; планировать общие способы работы; осуществлять контроль, коррекцию, оценку действий партнёра, уметь убеждать; работать в группе и способствовать продуктивной кооперации [1]. Изучая содержание понятия «коммуникативно-деятельностного подхода», выяснили, что на сегодняшний день общепринятого понятия не выбрано, поэтому мы определяем подход как упорядоченную систему социальных взаимодействий, направленных на поиск, накопление и распространение знаний, умений и навыков, осуществляемых посредством

различных каналов, средств, форм коммуникации (вербальных и невербальных). Вербальные коммуникации реализуются посредством устных (диалог, совещание, переговоры, презентации и т.п.) или письменных (приказы, распоряжения, инструкции, письма и пр.) сообщений, невербальные осуществляются посредством языка телодвижений (осанка, жесты, поза, выражение лица и пр.) и параметров речи (интонация, тембр голоса, темп речи, громкость голоса, произношение, стиль речи и пр.). Такой подход означает, что в центре обучения находится студент как субъект учебной деятельности, объектом является речевая деятельность (слушание, говорение, чтение, письмо). Параметры коммуникативного общения реализуются в коммуникативном поведении преподавателя, обучающийся выступает как активный, творческий субъект учебной деятельности, должен ощущать, что вся система работы ориентирована на его непосредственную деятельность, опыт, мировоззрение, интересы, чувства, которые учитываются при организации общения на занятиях. Таким образом, учебный процесс строится на обсуждении актуальных жизненных проблем, где студенты могли «пропустить ситуацию через себя», придавая ей личностный характер. Коммуникативный подход предполагает изучение любого языкового явления не само по себе, не только внутри языковой структуры, но и в ситуациях коммуникации, в речи, в тексте, употребление соответствующей языковой формы в собственной речи или у других авторов. Коммуникативный подход позволяет сформировать речевые умения: как осознавать замысел высказывания (зачем говорю), выражать и развертывать мысль (что говорю), целенаправленно воздействовать на собеседника в зависимости от речевой задачи (с кем говорю), учитывать условия речевой ситуации, специфики устного и письменного общения (как говорю). Способность к коммуникации проявляется в деятельности: в желании вступать в контакт с окружающими («Я хочу!»); в умении организовать общение («Я умею!»), включающее умение слушать собеседника, умение эмоционально сопереживать, умение решать конфликтные ситуации; в знании норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими («Я знаю!»). При обучении говорению очень важно учитывать соотношение его важнейших форм: монолога и диалога (этикетного характера, диалога-расспроса, диалога-побуждения к действию, диалога-обмена мнениями, информацией) и полилога. В методике обучения монологической речи приняты два пути. «Путь сверху» осуществляется через разнообразные пересказы исходного текста, творческую переработку материала, когда исходный текст полностью перекраивается, речь становится мотивированной, личностно окрашенной. Работе над текстом, как правило, предшествуют занятия в парах, ответы на вопросы, заполнение таблиц, описание иллюстраций к тексту. «Путь снизу» предполагает развёртывание высказывания от элементарной единицы-предложения к законченному монологу. Это высказывания в связи с темой или ситуацией, описание картины, выражение своего отношения. Единицей диалога является диалогическое единство, пара реплик, принадлежащих различным собеседникам. В методике обучения диалогической речи используются стандартные и свободные диалоги. Стандартные диалоги обслуживают типовые ситуации, это мини-диалоги на бытовую тему, выражения, которые выучиваются наизусть. К свободным диалогам относятся интервью (диалог – расспрос), беседа (диалог – обмен мнениями), диалог – побуждение к действию (дискуссия). При обучении диалогу возможен «Путь сверху» от целого диалога-образца и «Путь снизу» от элементарного диалогического единства. Опираясь на диалог-образец, обучающиеся выявляют его особенности, воспроизводят его по ролям и создают диалогическое общение на основе подобной, но новой ситуации путём изменения отдельных компонентов. При этом студентам даются опоры, подстановочные элементы, на основе которых осуществляется диалогическое общение. «Путь снизу» – это

выполнение заданий на восстановление одной из реплик. Очень эффективным является использование игровых моментов в ходе расспроса, порой игра позволяет превратить диалог в монолог или полилог. Приём развития полилога – драматизация, ролевые игры с большим количеством студентов.

При выборе подхода опирались на следующие принципы. Принцип объектоцентризма (опора на лингвистические концепции, которые рассматривают язык с точки зрения носителя). Родной язык рассматривается как часть личности, а деятельность направлена на языковое развитие, слово связано с другими словами в сознании человека ассоциативными связями (на основе звукового сходства, семантической близости или противоположности, общности словообразовательной модели, частого совместного употребления). Образуется сложно устроенная сеть, так называемая ассоциативно-вербальная сеть. Из этого следует, что, например, при введении новой лексики необходимо представлять слово в многообразии его связей, пытаться найти опору в индивидуальном речевом опыте. Задание должно быть организовано таким образом, чтобы, выполняя, обучающийся использовал собственный языковой опыт или расширял его шаг за шагом. Принцип моделирования. Выделение ряда моделей (на уровне предложений), речевого материала на сочетание аналитической и интуитивной стратегий (нельзя обучение строить только на анализе сильных и слабых позиций, только на развитии орфографической зоркости): в центре внимания обучающегося – правильные написания и модель отношения «значение – форма». Обучение ведется в комплексе, подводя студентов к использованию базовых знаний в различных обстоятельствах. Принцип совместной работы. Советоваться, помогать друг другу, спорить друг с другом и находить общее решение» (расскажи, что ответил твой сосед на мой вопрос, когда я задам вопрос ты имеешь право повернуться к соседу и посоветоваться, к доске можно выходить вдвоем или группой, если заранее договорились об ответе, отвечать с места тоже можно вместе, предварительно посоветовавшись, друг с другом). Реализацией принципа может быть дискуссионные игры, в основе содержания которых - любая проблема реальной жизни. Или проблемные ситуации - это задания, основанные на критическом рассуждении, на предложении, на догадке, на интерпретации фактов, на умозаключении. Принцип индивидуализации и дифференциации: ориентация занятия на обмен мыслями, поддержание у студентов потребности в общении, формирование собственно социокультурной компетенции. Данный принцип направлен на использование упражнений, максимально воссоздающих значимые для студентов ситуации общения, которые стимулирует речевую деятельность, повышающие мотивацию и познавательную активность. Подбор индивидуальных заданий и дифференцированные условия выполнения заданий. Принцип новизны (виды и приемы, форма). Принцип речемыслительной активности (речевой характер занятия, активность, речевая ценность материала).

В процессе использования коммуникативно-деятельностного подхода предусматривается интеграция актуальных методов, приемов и способов на предметном материале, обеспечивая при этом каждому учащемуся возможности самостоятельного выбора объема содержания, средств, сроков и темпов обучения. Метод дискуссий, дебатов, беседы основан на общении как естественном средстве обучения, причем общение рассматривается как процесс взаимосвязи и взаимодействия субъектов образовательного пространства, в котором происходит обмен информацией, опытом, способностями, умениями, а также результатами деятельности. С.Ю. Головин [2] в словаре практического психолога определяет общение как: сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в деятельности совместной; включает в себя обмен информацией,

выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание партнера. Реализуемое знаковыми средствами взаимодействие двух или более субъектов, вызванное потребностями деятельности совместной и направленное на значимое изменение в состоянии, поведении и личностно-смысловых образованиях партнера. Состоит во взаимном обмене сообщениями с предметным и эмоциональным аспектами. Е.С. Рапацевич определяет общение как взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно – оценочного характера [3, С. 391]. Метод дискуссий, дебатов наиболее интересен студентам, так как способствует формированию умений вступать в контакт с любым типом собеседника и поддерживать контакт в общении, соблюдая нормы и правила, слушать собеседника, стимулировать собеседника к продолжению общения, изменять при необходимости речевое поведение. Данный метод применим на разных этапах учебного процесса гуманитарных предметов: при изучении новой темы, закреплении и обобщении материала. Для проведения урока, с использованием данного метода, необходима предварительная подготовка методического материала и средств обучения, а также продумывание расположения ученических рабочих мест. Кратко изложить ситуацию или проблему, увязав ее с содержанием беседы, помогает метод «зацепки». В качестве «зацепки» можно использовать какое-то небольшое событие, сравнение, личные впечатления. Заметим, что учебной дискуссией называется целенаправленное, коллективное обсуждение конкретной проблемы, сопровождающееся обменом идеями, суждениями, мнениями в группе. Эффективность использования учебной дискуссии как метода обучения определяется целым рядом факторов: актуальность выбранной проблемы; сопоставление различных позиций участников дискуссии; информированность, компетентность и научная корректность диспутантов; владение учителем методикой дискуссионной процедуры; соблюдение правил и регламента. Каждая дискуссия обычно проходит три стадии: ориентация, оценка и консолидация. Последовательное рассмотрение каждой стадии позволило выделить следующие их особенности. Стадия ориентации предполагает адаптацию участников дискуссии к самой проблеме, друг другу, что позволяет сформулировать проблему, цели дискуссии, установить правила, регламент дискуссии. В стадии оценки происходит выступление участников дискуссии, их ответы на возникающие вопросы, сбор максимального объема идей, предложений, пресечение учителем личных амбиций отклонений от темы дискуссии. Стадия консолидации заключается в анализе результатов дискуссии, согласовании мнений и позиций, совместном формулировании решений и их принятии. Особую значимость в учебной дискуссии обретает умение не только говорить, но и слушать оппонентов, вставать на их точку зрения, вникать в сущность их взглядов и стремиться их понять [1]. Учебная дискуссия является одной из форм общения, в связи с этим обладает эффективным потенциалом в развитии не только коммуникативных процессов, но и личностных качеств (доброжелательность, корректность). Проблемная ситуация способствует разрешению конфликтов в общении. Задача каждого участника процесса при реализации данного метода не только усвоить материал, но и помочь другим в усвоении содержания своей карточки. Этому может способствовать приемы записи информации «Фишбон» (Fish bon), «Инсерт» (Interactive noting system effective reading and thinking).

Стихотворный метод повторения орфограмм и правил на уровне среднего профессионального образования содействует запоминанию материала с опорой на наглядно – образное мышление, формированию творческих и самостоятельных способностей у студентов, умению применять житейский опыт в создании собственных текстов. Правила в стихах легче и проще усваиваются, вспоминаются и быстрее

воспроизводятся при необходимости их применения, тем самым повышается результативность учебной деятельности. Например, при повторении раздела «Орфография» составляем стихотворный текст по теме «Безударная гласная в корне слова, проверяемая ударением»: «Подбираем быстро к слову слово, // И проверка уж готова // Ударением проверяем, // Ничего не забываем». Или при изучении разделов науки о языке «Орфоэпия» составляем собственный текст для запоминания слов «Сироты отзыв написали // и экспертам показали», «Моляры свеклу собирали и столярам продавали».

Метод выполнения специально подобранных упражнений и индивидуальных домашних заданий. Основанные на краеведческом материале упражнения и задания по русскому языку соответствуют принципам: соответствия, оптимальности (уровень сложности), дифференциации (право выбора), новизны. Упражнение – это повторное выполнение действия с целью его усвоения; усвоение содержания действия, его закрепление, обобщение и автоматизация; одна из процедур первоначального уяснения содержания действия и предварительное закрепление [4, С. 622]. Следует отметить, что мы рассматриваем функцию упражнений в трансформации функциональных знаний в умения и навыки при формировании готовности студентов к практическим действиям.

Упражнения по своему характеру мы подразделяем на устные, письменные и графические. По степени самостоятельности участников процесса при выполнении упражнений выделяем: упражнения по воспроизведению известного с целью закрепления - воспроизводящие упражнения; упражнения по применению знаний в новых условиях - тренировочные упражнения.

Рассмотрим основные типы упражнений.

1. Упражнения на свертывание и развертывание информации.
2. Упражнения с изменением текста, редактирование.
3. Упражнения с выборочной записью текста.
4. Упражнения творческого характера (подбор примеров, изложение небольшого текста, создание текстов).
5. Упражнения по составлению вопросов к тексту.

Выполнение специально подобранных упражнений на уроке необходимо не только для активизации внимания, лучшего освоения материала, но и применение полученных знаний на практике, развитие способностей действовать в стандартных и нестандартных ситуациях [1]. При работе с любым текстом, как мы знаем, можно выделить три основных этапа работы: дотекстовый, текстовый и послетекстовый. На Дотекстовом этапе (этап антиципации) проводится работа с заголовком, использование ассоциаций, связанных с именем автора, формулирование предположения о тематике текста на основе имеющихся иллюстраций, ответы на предложенные вопросы до чтения текста. На текстовом этапе использовать задания, типа: найти, выбрать, прочесть, соединить, вставить, ответить на предложенные вопросы по тексту, подтвердить правильности/ложности утверждений, описать внешность/место события/отношения кого-либо к чему-либо, догадаться, как будут развиваться события во второй главе/следующей части текста. Послетекстовый этап предполагает такие упражнения и задания как: опровергнуть утверждения или согласиться с ними, доказать, что..., охарактеризовать, сказать, какое из следующих высказываний наиболее точно передает основную мысль текста. Обосновать свой ответ, сказать, с каким из данных выражений был бы не согласен автор, взять за основу ситуацию текста, написать собственный текст в другом жанре. На занятиях гуманитарного цикла используем индивидуальные задания: творческая работа по тексту, лингвистическое исследование информации, подготовка иллюстраций к литературным произведениям, рисование обложек к литературным

произведениям, создание самостоятельных литературных произведений различных жанров, подготовка словарных диктантов, составление вопросника, составление конспекта, опорных таблиц, презентаций, написание научной статьи и исследования. Так, например, студентам предлагается использовать разные типы словарей для выяснения дополнительного значений слов, их происхождения, идеоматических выражений. Используя Интернет ресурсы, дополнительные печатные источники, газетные статьи, летописи, исторические документы, черновики писателей предлагается найти дополнительный материал по различным темам. В результате предложенные упражнения, индивидуальные задания способствуют формированию речевых и письменных умений обучающихся, навыков применения полученных знаний на практике. Задания направленные на понимание чужих текстов, умение воспринимать информацию, содержащуюся в тексте, умение анализировать содержание читаемого текста, умение анализировать форму текста, умение выражать собственную позицию, умение последовательно излагать мысли, умение использовать в речи разнообразие грамматических форм и лексическое богатство языка, умение оформлять высказывание в соответствии с орфографическими, пунктуационными, грамматическими и лексическими нормами современного литературного языка. Один из видов свертывания информации - текстовые формы. Это: план, тезисы, конспект, обзор, реферат. План – заранее намеченный порядок, последовательность выполнения работы, передающий основные этапы изложения текста. Конспект – краткое изложение, запись лекции, доклада. Реферат – краткое изложение (в письменном виде или в форме доклада), предоставляющее исчерпывающую информацию по заданной теме. Он создается по нескольким источникам, и задача студента – не только передать информацию, но в результате сделать самостоятельный обобщающий вывод. Другой вид свертывания информации - графические формы: схема; таблица; график; диаграмма; карта или план. Таблицы и схемы позволяют систематизировать информацию, увидеть целостность и взаимосвязь различных блоков. Схемы традиционно делятся на два класса: структурные схемы (кластеры и схемы подчинения) и схемы, отражающие процесс (схемы взаимодействия). Схема подчинения – вид графического отображения взаимосвязей между разными частями (элементами) целого. Такая схема, как правило, показывает иерархическую структуру чего-либо.

Приведем в качестве примера упражнения с изменением текста, редактирование.

Найдите и исправьте ошибки в предложениях.

1. Когда Игорь собирается в поход, то собираются и другие князья. 2. Большую роль в показе образа князя Андрея играет показ его любви к Наташе. 3. Даже среди выдающихся романов Гончарова " Обломов" занимает выдающееся место. 4. Фамусов придерживается общественного мнения. Фамусов во всем придерживается старого. Он придерживается старых порядков. 5. Подъезжая к усадьбе, он увидел развалившиеся ворота. Войдя в дом, Чичиков увидел человека, который возился с какими-то тряпками.

Приведите возможные варианты исправления ошибок в предложениях.

1. Островский решил изобразить образ молодого человека, своего современника. 2. Черты характера, характерные для врагов. 3. Какие ошибки допустил Толстой в изображении образа Платона Каратаева? 4. Для него характерны те черты, которыми характеризовались новые люди.

Используя дополнительные источники информации, подготовьте вопросы и сформулируйте актуальные проблемы.

Упражнения с выборочной записью текста предполагает несколько вариантов: *Списывание с готового образца* – для списывания предлагаются слова, предложения или текст без пропуска букв и дополнительных заданий; цель – списать правильно, без

ошибок и искажений. *Списывание с дополнительными заданиями* – списывание чаще всего сочетается с выполнением заданий орфографического, грамматического, лексического или словообразовательного характера – разделить слова на слоги; выделить корень; обозначить части слова; обозначить части речи; указать род, число, падеж, склонение, спряжение; подчеркнуть главные члены предложений; подчеркнуть безударные гласные в корнях, приставках, суффиксах, окончаниях; вставить пропущенные буквы. *Творческое списывание* – восстановление деформированных предложений или текста; изменение грамматической формы записываемых слов. *Выборочное списывание* – списать только слова определенной части речи, определенного спряжения; выписать словосочетания. *Списывание с группировкой* – запись слов в два, три столбика с учетом содержащих в словах орфограмм; запись слов в определенной последовательности: сначала записываются слова с безударной гласной в корне слова, затем – в приставке, далее – в суффиксе. Упражнения творческого характера (подбор примеров, изложение небольшого текста, создание текстов). Предлагаем рассмотреть пример отрывка из текста В. Конецкого: «(1) Однажды ко мне на вахту, октябрьскую, осеннюю, ненастную, прилетели скворцы. (2) Мы мчались в ночи от берегов Исландии к Норвегии. (3) На освещенном мощными огнями теплоходе. (4) И в этом туманном мире возникли усталые созвездия... (5) Я вышел из рубки на крыло мостика. (6) Ветер, дождь и; ночь сразу стали громкими. (7) Я поднял к глазам бинокль. (8) В стёклах заколыхались белые надстройки теплохода, спасательные вельботы, тёмные от дождя чехлы и птицы — распушенные ветром мокрые комочки. (9) Они метались между антеннами и пытались спрятаться от ветра за трубой. (10) Палубу нашего теплохода выбрали эти маленькие бесстрашные птицы в качестве временного пристанища в своём долгом пути на юг. (11) Конечно, вспомнился Саврасов, грачи, весна, ещё лежит снег, а деревья проснулись. (12) И всё вообще вспомнилось, что бывает вокруг нас и что бывает внутри наших душ, когда приходит русская весна и прилетают грачи и скворцы. (13) Это не опишешь. (14) Это возвращает в детство. (15) И это связано не только связано с пробуждением природы, но и с глубоким ощущением родины, России. (16) И пускай ругают наших художников за старомодность и литературность сюжетов. (17) За именами Саврасова, Левитана, Серова, Коровина, Кустодиева скрывается не только вечная в искусстве радость жизни. (18) Скрывается именно русская радость, со всей её нежностью, скромностью и глубиной. (19) И как проста русская песня, так проста живопись. (20) И в наш сложный век, когда искусство мира мучительно ищет общие истины, когда запутанность жизни вызывает необходимость сложнейшего анализа психики отдельного человека и сложнейшего анализа жизни общества, — в наш век художникам тем более не следует забывать об одной простой функции искусства — будить и освещать в соплеменнике чувство родины. (21) Пускай наших пейзажистов не знает граница. (22) Чтобы не проходить мимо Серова, надо быть русским. (23) Искусство тогда искусство, когда оно вызывает в человеке ощущение пусть мимолетного, но счастья. (24) А мы устроены так, что самое пронзительное счастье возникает в нас тогда, когда мы ощущаем любовь к России. (25) Я не знаю, есть ли у других наций такая нерасторжимая связь между эстетическим ощущением и ощущением родины». Вопросы и задания могут быть разнообразными: *В каком(-их) предложении(-ях) автор открыто высказывает свою точку зрения на предназначение искусства? Прочитайте фрагмент рецензии, составленной на основе прочитанного вами текста.*

В этом фрагменте анализируются языковые особенности текста. Вставьте на места пропусков цифры, соответствующие номеру термина из списка.

«Скворцы пробудили в душе автора текста воспоминания о Родине и множество других тёплых чувств, для которых он пытается найти точные слова, прибегая при этом к

использованию таких изобразительных средств, как __ («деревья проснулись»), __ («вообще вспомнилось» в предложении 12, «вспомнился Саврасов...» в предложении 11) и __ («пронзительное счастье» в предложении 24). Позицию автора помогает выразить такое синтаксическое средство, как __ (предложения 15, 17—18)».

Список терминов: 1) лексический повтор; 2) олицетворение; 3) синтаксический параллелизм; 4) парцелляция; 5) эпитет; 6) ряды однородных членов; 7) просторечное слово; 8) риторическое обращение; 9) сравнительный оборот. *Составьте тезисный план по тексту, сформулируйте главную мысль текста. Напишите сочинение по прочитанному тексту.*

Упражнения по составлению вопросов в контексте коммуниктивно-деятельностного подхода направлены на практическое применение полученных знаний, развитие универсальных коммуникативных умений. Определение темы изложения на основе данного материала. Предлагается прочитать текст и ответить на вопросы: Какова основная мысль текста? К какому типу текста можно отнести отрывок? Почему? Как можно озаглавить текст, отразив его основную мысль?

Коммуниктивно-деятельностный подход реализуется в процессе изучения гуманитарных дисциплин. Предлагается модель занятия, основанная на подходе в среднем профессиональном образовании.

Технологическая карта по русскому языку

1. Актуализация знаний.

Основные задачи.

- Актуализация имеющихся знаний, способов действия в новых условиях, формирование умения задавать вопросы.
- Развитие произвольного внимания и памяти, познавательных интересов и инициативы учащихся.
- Формирование коммуникативных умений, культуры общения, сотрудничества.

Деятельность педагога	Деятельность студентов
Предоставление материала, позволяющего осуществить переход к изучению нового материала.	Вспоминают соответствующие учебные задачи, делают содержательные обобщения.

2. Этап целеполагания – постановка практической познавательной задачи или определение учебной задачи общего типа.

Основные задачи.

- Формирование рефлексивных умений определять границу между знанием и незнанием.
- Овладение общими способами приобретения новых знаний: приемами постановки и определения проблемы, формулировки частной и познавательной задачи, выделения в задаче известных и неизвестных компонентов.
- Формирование познавательных мотивов учебной деятельности – стремления открыть знания, приобрести умения.

Деятельность педагога	Деятельность студентов
Готовит «конфликтный» материал, создает готовность к предстоящей деятельности.	Проявляют познавательную инициативу. Главное – осознание возникшего интеллектуального затруднения, противоречия, дефицита знаний, формулировка эвристических вопросов, заданий. Осознание цели предстоящей деятельности.

3. Этап планирования.

Основные задачи.

- Формирование способности анализировать, сравнивать имеющийся учебный материал.
- Определять содержание и последовательность действий для поставленной задачи.
- Воспитание культуры делового общения, положительного отношения студентов к мнению однокурсников.

Формирование способностей каждого студента к участию в работе малых группах.

Деятельность педагога	Деятельность студентов
Предоставляет достаточное количество материала, побуждающего к высказыванию предложений о способах изучения данного объекта, предложение учащимся самим составить план.	Работа в группах. Обобщение результатов наблюдения, составление плана предстоящей деятельности, выбор средств, необходимых для открытия «нового» знания.

4 этап. «Открытие» нового знания.

Основные задачи.

- Формирование основ теоретического мышления, развитие умений находить общее, закономерности, отличительное; развитие способности к обобщению;
- Воспитание способности высказывать свою точку зрения о способах решения практической задачи;
- Формирование способности определять содержание и последовательность действий для решения поставленной задачи;
- Формирование способности сравнивать свое планирование с итоговым коллективно составленным алгоритмом;
- Овладение правилами самоконтроля правильности полученных результатов;
- Формирование способности каждого студента к участию в работе в малых группах;
- Воспитание культуры делового общения, положительного отношения учеников к мнению одноклассников, умения оказать и принимать помощь.

Деятельность педагога	Деятельность студентов
Побуждает к теоретическому объяснению фактов, противоречий между ними. Стимулирует активное участие в поисковой деятельности. Формулирует обобщенные вопросы: - Что мы узнали нового? - Отличается ли вывод от правила в учебнике? - Выполнение каких действий приведет нас к решению учебной задачи? Демонстрация коллективно составленного алгоритма.	Обсуждают в группах варианты решения учебной задачи. Обосновывают выбор общего решения или несогласия с мнением других. Представители то групп сообщают о результатах коллективной поисковой работы, отвечают на вопросы сокурсников из других групп. Фиксируют на бумаге, доске свое «открытие». Оценивают правильность своих выводов, решений. Осуществляют самопроверку, самооценку полученных результатов. Выделяют закономерности, обобщают результаты наблюдения, составляют план действий – алгоритм. Представляют составленный алгоритм от группы. Выводы о полноте и правильности, сравнение с правилом в учебнике. Внесение изменений в индивидуальный алгоритм.

5 этап. Учебные действия по реализации плана.

Основные задачи.

- Развитие общеучебных умений и навыков;
- Развитие способности к комментированию, обоснованию своих действий;
- Овладение умениями соотносить свои действия с планом – осуществлять самоконтроль, корректировку действий;
- Учитель стимулирует доброжелательное взаимодействие студентов при выполнении учебных действий.

Деятельность педагога	Деятельность студентов
Предлагает задания на «новое» знание, побуждает студентов к определению и выбору видов работы по достижению целей урока, помогает комментировать учебные действия «ведущему», поддерживает интерес и познавательную активность. Создает условия для сотрудничества – работы в парах, группах. Создание ситуации успеха для каждого. Индивидуальная работа по устранению ошибок.	Проговаривание вслух алгоритма действий в ходе совместного выполнения типовых заданий. Отрабатывают действия, соответствующие мыслительным операциям анализа, синтеза, сравнения, обобщения. Осуществляют работу в малых группах.

6 этап. Рефлексия.

Основные задачи.

- Формирование способностей объективно оценивать меру своего продвижения к цели занятия.
- Вызывать сопереживания в связи с успехом или неудачей сокурсника.

Деятельность педагога	Деятельность студентов
Предлагаем вспомнить тему и задачи занятия, соотнести с планом работы, записанным на доске, и оценить меру своего личного продвижения к цели и успехи класса в целом. Можно предложить студентам назвать наиболее понравившиеся вопросы, ответы сокурсников.	Определяют степень соответствия поставленной цели и результатов деятельности: называют тему и задачи, отмечают наиболее трудные и наиболее понравившиеся эпизоды занятия, высказывают оценочные суждения, определяют степень своего продвижения к цели. Отмечают успешные ответы, интересные вопросы однокурсников, участников группы. Могут отметить продуктивную работу группы.

Подводя итог, выделим, что коммуникативно-деятельностный подход актуален на уровне среднего профессионального образования. В статье приводятся некоторые принципы, приемы по реализации коммуникативно-деятельностного подхода, способы, направленные на формирование коммуникации и деятельности студентов. В тексте дается методика введения подхода в процесс обучения гуманитарных дисциплина на уровне среднего профессионального образования.

Список литература

1. Басова Е.А. Формирование у подростков функциональной грамотности в сфере коммуникации (на материале гуманитарных предметов): диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Басова Евгения Александровна; [Место защиты: ГОУВПО "Российский государственный педагогический университет"]. - Санкт-Петербург, 2012. - 221 с. : 2 ил.

2. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/25/>. Дата обращения 20.10.2020

3. Зиневская Л.Н. Коммуникативно-деятельностный подход в обучении иностранному языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/> Дата обращения 20.10.2020

4. Рапацевич Е.С. Педагогика. Современная энциклопедия. – Минск: Современная школа, 2010. - 720 с.

1.5. Индивидуальные образовательные траектории в рамках коммуникативной подготовки: дидактический аспект

Современная ситуация в образовании характеризуется реализацией ФГОС ВО 3+, направленного на дидактическое обеспечение становления субъекта учебно-профессиональной деятельности на основе компетентностного подхода.

Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение) относится к категории (группе) универсальных компетенций. Способность управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни (УК-6) в рамках коммуникативных дисциплин в основном формируется самостоятельно: 70% учебного времени отводится на самостоятельную работу для достижения результата обучения: «владеет способностью выстраивать и реализовывать траекторию самообразования и саморазвития».

Согласно Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., создана система специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся.

Примерная основная образовательная программа основного общего образования (2015 г.) методологической основой ФГОС определяет системно-деятельностный подход, направленность на достижение основного результата образования – формирование готовности школьника к саморазвитию и непрерывному образованию. В структуре планируемых результатов освоения основной образовательной программы выделяются: личностные результаты; метапредметные результаты (межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные)). Оценка достижения предметных результатов выполняется с помощью заданий базового уровня, а на уровне действий, составляющих зону ближайшего развития обучающихся, – с помощью заданий повышенного уровня.

Условием формирования межпредметных понятий (система, факт, закономерность, феномен, анализ, синтез) является овладение обучающимися основами читательской компетенции, приобретение навыков работы с информацией, участие в проектной деятельности. Регулятивные универсальные учебные действия (далее УУД) обеспечивают выполнение целостной учебной деятельности; познавательные - умение определять понятия, строить рассуждение; смысловое чтение предполагает развитие мотивации к овладению культурой активного использования словарей и других поисковых систем.

Различные подходы к определению новых результатов образования объединяет понимание того, что природа и механизмы их формирования отличны от традиционных: прежний носит предметный, а новый - надпредметный или метапредметный характер [5].

Для управления своими познавательными способностями необходимо осознавать свои мыслительные процессы со стороны используемых интеллектуальных операций.

Поэтому формирование *метакогниций* - представлений о собственных когнитивных функциях - является важным моментом в развитии ребенка. Школа должна научить ребенка учиться [8, с. 78].

Личностно ориентированное обучение - построение учебного процесса с установкой на развитие, точнее саморазвитие, личности учащихся. Ядром личностного обучения является индивидуальное целеобразование учащихся. В нём - устойчивое формирующее начало. Личностная направленность обучения русскому языку - это целенаправленно организуемая авторская речь и дифференциация заданий, содержательных блоков учебного материала с учётом особенностей данного конкретного класса, конкретных учащихся [6].

Результаты освоения программы по русскому языку - владение навыками работы с учебной книгой, словарями и другими информационными источниками, включая СМИ и ресурсы Интернета; навыками различных видов чтения и информационной переработки прочитанного материала.

Поскольку основная функция языка – мыслеформирующая, необходимо в процессе обучения предмету формировать интеллектуальные операции, которые формируют и развивают мышление. Для школьника основным видом труда выступает учебный труд, учебная деятельность, в процессе которой происходит развитие сфер психики (мотивационной, интеллектуальной, волевой) и формируется саморефлексия, обеспечивающая адекватную оценку ценностного опыта. Сформированные логические операции (анализ, синтез и оценка – уровни учебных целей по таксономии Б. Блума) позволяют школьнику успешно применять компетенции на практике, что свидетельствует об определённых успехах в учебном труде.

Воспитанию самостоятельности, инициативности, ответственности, повышению мотивации и эффективности учебной деятельности способствует проектная деятельность: в ходе реализации исходного замысла проекта на практическом уровне учащиеся овладеют умением выбирать адекватные стоящей задаче средства, принимать решения.

Исходя из того, что цель профессионального образования – актуализация и реализация субъектной сущности студента, создание условий для перехода управления в самоуправление профессиональным становлением, на примере проекта *«Словарь современного специалиста»* выявим возможности дисциплин коммуникативной подготовки в освоении учащимися индивидуальных образовательных траекторий на основе проектной деятельности.

В этой связи необходимо рассмотреть следующие вопросы: Субъективная учебная деятельность и траектории образования. Интеллектуальные операции. Понимание: диагностика и формирование. Проективные способности - и выявить возможности проекта *«Словарь современного специалиста»* как дидактического обеспечения индивидуальных образовательных траекторий.

Рассмотрим эти вопросы.

Субъективная цель деятельности и интеллектуальные операции учащегося рассмотрены в трудах В.Д. Шадрикова.

Важнейшим моментом в постановке цели урока является перевод цели в учебную задачу. Первоначально «цель – результат» выступает перед учеником в форме нормативного результата деятельности, в качестве которого могут выступать требования государственного стандарта качества образования, отнесённые к конкретному предмету. Учебные достижения ведут к трансформации нормативной цели учебной деятельности. Индивидуализация цели является решающим шагом на пути индивидуализации нормативной деятельности. С индивидуализации цели начинается индивидуализация

образовательной траектории. Нормативная цель превращается в субъективную цель деятельности, и ученик в полной мере становится субъектом учебной деятельности. В процессе индивидуализации нормативной цели ученик определяется в уровне достижений по предмету и в способах деятельности.

На макроуровне процесс принятия решения связан с выбором индивидуальной образовательной траектории учеником, которая в дальнейшем определяет весь характер его учебного поведения и, прежде всего, мотивацию учения. Здесь в качестве объектов выбора ученика можно выделить: общий путь решения (анализ или синтез); стратегии и планы решения учебной задачи; выбор адекватного способа действия; выбор наиболее эффективной программы; предпосылки успешности учебной деятельности; критерии достижения цели.

Классификация интеллектуальных операций

В восприятии и памяти: *предмет мышления – способы запоминания:* установление ассоциаций; структурирование перцептивных действий; мнемические действия: группировка, классификация, систематизация, аналогии, перекодирование, построение мнемических схем (опорных пунктов, мнемотехнические приемы, достраивание запоминаемого материала, ассерция) ; повторение;

В предметно-практическом мышлении: *предмет мышления - конкретные предметы (их изучение):* предметное манипулирование; различение; сопоставление; сравнение; анализ; синтез, обобщение; выяснение функционального значения;

В мышлении в понятиях: *предмет мышления – обобщённые понятия, целостные явления:* анализ; абстрагирование, [синтез], [различение]; интеллектуализация понятий; сопоставление, [сравнение]; раскрытие отношений; обобщение; классификация; систематизация; определение; рассуждение; суждение; умозаключение; обоснование; категоризация; кодирование; идентификация;

В мета интеллектуальных процессах: *предмет мышления - целостная деятельность:* формирование гипотезы; целеполагание; принятие решения; планирование; программирование; контроль; саморефлексия; понимание; выяснение значений и смыслов; интерпретация; аргументирование; доказательство; моделирование ; опосредование; способности.

Операции: анализ, синтез, сравнение, сопоставление, классификация могут входить во все группы, но предметы, к которым они применяются, будут в каждой группе различными [8, с.44-76].

Рассмотренные группы интеллектуальных операций характеризует то, что предметом их воздействия является содержание обучения, представленное разными способами, или способы запоминания, что обеспечивает приобретение когнитивного опыта. Формирование когнитивного опыта теоретического вида осуществляется с помощью интеллектуальных операций третьей группы – мышления в понятиях. В четвёртой группе метаинтеллектуальных процессов предметом мышления выступает целостная деятельность, регуляция которой осуществляется с помощью таких интеллектуальных операций, как формирование гипотезы, целеполагание, принятие решения, планирование, программирование, контроль, саморегуляция [5].

Таким образом, в процессе индивидуализации нормативной цели учащийся определяется в выборе адекватного способа действия; выборе наиболее эффективной программы; оценивает предпосылки успешности учебной деятельности; критерии достижения цели.

Содержание обучения, представленное разными способами: мышление в понятиях: предмет мышления – обобщённые понятия; мета интеллектуальные процессы: предмет

мышления - целостная деятельность, - обеспечивает приобретение учащимися когнитивного опыта теоретического вида и метакогниций - представлений о собственных когнитивных функциях.

Рассмотрим подходы к изучению понимания школьников, а именно подходы к диагностике и формированию понимания в школьном возрасте.

Основные функции знания – репрезентативная (знание-содержание), эвристическая (знание-метод) и прогностическая (знание-планирование).

Методы диагностики уровней и стадий усвоения учебного материала:

1) стадия различения (сравнить, выбрать, сопоставить); 2) стадия воспроизведения информации (узнавание) – характеристика памяти; 3) стадия воспоминания – характеристика памяти; 4) стадия припоминания – характеристика памяти; 5) стадия умений и навыков (Фридман Л.М.); 6) стадия ассоциативная (отчего? почему?) – ментальная деятельность рассудочного (эмпирического) вида; 7) стадия переноса (спланируй, придумай) - ментальная деятельность рассудочного (эмпирического) вида; 8) стадия классификации на общие и частные свойства (теоретические знания – В.В. Давыдов); 9) стадия создания и оперирования образами (невербальный) – рассудочные понятия («понять – значит вжиться в предмет» (М.М. Бахтин).

Индивидуальные особенности образного мышления определяют предпочтения вычленения свойств объекта и способов мышления.

Пять подструктур ментальной деятельности:

1. Топологическая – «выращивание» требуемого образа, компактность создаваемых образов; 2. Проективная – «рассматривание» объекта с различных положений; 3. Порядковая – классификация, сопоставление образов; 4. Метрическая – «за мороженым» числом; 5. Композиционная (алгебраическая) – прямой/ обратный порядок мыслительных операций.

Объяснение учителя – от ведущей доминанты: топологическая доминанта - ассоциативная стадия; проективная доминанта - перенос; порядковая доминанта - стадия умений и навыков (по образцу), стадия классификации; метрическая доминанта – стадия классификации; композиционная доминанта - визуальная (образы).

Указанные стадии понимания требуют и развивают принципиально разные способы деятельности и мышления. Так, усвоение понятия – с опорой на доминантную подструктуру: для первых четырёх стадий – опора на «броуновское» мышление, и этот способ мышления формируют; пятая-восьмая стадии – опираются и развивают формально-логическое (рассудочное) мышление; девятая стадия – теоретическое разумное мышление.

Один способ действия в понимании вытесняется другим - развиваются процессы понимания и мышления (Л.С. Выготский) [7]

Таким образом, в проектной деятельности формируется проективная доминанта: при усвоении понятия опирается и развивает формально-логическое (рассудочное) мышление: стадия переноса (спланируй, придумай) - ментальная деятельность рассудочного (эмпирического) вида.

Функции учителя в подготовке школьника к выстраиванию образовательной траектории на основе становления рефлексии субъекта деятельности.

А.К. Маркова в труде учителя выделяет две группы педагогических функций: целеполагающие и организационно-структурные. В первую группу входят функции: конструктивная, организаторская, коммуникативная и гностическая; во вторую - ориентационная, развивающая, мобилизующая и информационная. Реализация профессиональных функций первой группы предполагает высокий уровень развития дидактических, академических, авторитарных, коммуникативных способностей; функции

второй группы - академических, перцептивных, речевых и коммуникативных способностей.

По мнению И.В. Вачкова, трёхмерная модель педагогического труда включает деятельность, общение и личность профессионала. Оптимальный стиль деятельности - «самоактуализатор» характеризуется: самостоятельностью (для творчества), принятием (для системы отношений), направленностью на развитие (для способа осуществления деятельности).

Учитель-словесник, реализуя педагогические и филологические функции, обеспечивает дидактические условия становления школьника как субъекта деятельности, владеющего ключевыми и предметными компетенциями и качествами личности, необходимыми для выстраивания образовательной траектории, в дальнейшем оптимального стиля деятельности.

В теории обучения рефлексия определяется как умение субъекта выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия. Субъект может рефлексировать: а) представления о внутреннем мире человека и причинах его поступков; в) свои поступки и образы собственного «я» как индивидуальности; г) знания об объекте и способы действия с ним. рефлексия выступает «обратной связью» в формировании субъектной позиции от «я»-репродуктивного – к «я»-продуктивному.

Выполнение рефлексии в системе мыследеятельности осуществляется в трех уровнях понимания: 1) семантизирующее понимание - «декодирование» единиц текста, выступающих в знаковой функции; 2) когнитивное понимание - освоение содержательности информации; 3) смысловое (распредмечивающее) понимание (Г.П. Щедровицкий) [1].

Таким образом, таксономия позиций понимания: собственно познавательная позиция, познавательно-критическая позиция, познавательно-оценочная позиция, позиция самовоспитания. Понимание не может быть свободным, если в мыследеятельности отсутствует культура диалога, культурный опыт.

Дидактический материал

Цель: выявить возможности проекта «*Словарь современного специалиста*» как дидактического обеспечения индивидуальных образовательных траекторий школьника и студента 1 курса.

Рабочие материалы

1. Интеллектуальные операции субъекта деятельности

1. Возраст (период развития) - 11-17 лет (период формальных операций)

2. Предмет деятельности (поведение):

1) оперирование знаковыми системами, значениями (понятиями): способность к оперированию абстрактными понятиями, понимание сущности явления, развитие понятийного мышления;

2) развитие субъекта - социальное взаимодействие: осознание нравственной ответственности: развитие нравственного сознания (по Колбергу)

3. Характеристика интеллектуальных операций: формирование системы интеллектуальных операций мышления в понятиях [8, с. 80].

2. Задачи формирования стиля учебной деятельности школьника

С учётом ведущих мотивов учебной деятельности составлена типология стилей учебной деятельности школьника: стиль «неадаптивный» – мотивы избегания трудностей; стиль «общительный» – потребность в общении; стиль «интеллектуал» - потребность познавательная; стиль «супер» – потребность в престиже ; стиль «нестандартный ребёнок» – потребность в самореализации; стиль «самостоятельный» –

потребность интеллектуальная; стиль «идеал» – потребность интеллектуальная, в развитии индивидуальности. Интеллектуальная потребность – потребность в овладении способом получения знаний - является ведущей для компонента целеобразования (представлена в стилях «самостоятельный», «идеал»).

В соответствии с динамической структурой мотивации определяется, на каком этапе формирования мотивационного компонента необходима школьнику помощь учителя. Так, стиль «неадаптивный» - во всех ситуациях; стили «общительный», «интеллектуал», «супер», нестандартный ребёнок» - при разработке целей совместной деятельности, выборе способов и средств достижения поставленных задач, организации продуктивного общения; стили «самостоятельный», «идеал» - в процессе самостоятельного достижения целей совместной деятельности, оценке процесса и результатов деятельности [2].

3. Формируемые умения и способности

Исходя из того что смысловое чтение предполагает развитие мотивации к овладению культурой активного использования словарей и других поисковых систем; проектная деятельность способствует воспитанию самостоятельности, инициативности; в ходе реализации исходного замысла проекта на практическом уровне учащиеся овладеют умением выбирать адекватные стоящей задаче средства, принимать решения; ведущей доминантой самообразования выступают проективные способности, для формирования которых нами выбран учебный проект «*Словарь современного специалиста*».

Как было установлено ранее, «проективисты» (проективная доминанта): усвоение понятия - опирается и развивает формально-логическое (рассудочное) мышление: стадия переноса (спланируй, придумай) - ментальная деятельность рассудочного (эмпирического) вида; контроль - стадия переноса (спланируй, придумай) - ментальная деятельность рассудочного (эмпирического) вида. Таким образом, форма усвоения, форма контроля – стадия переноса - едины. Формируем проективные способности как готовность к самореализации.

С целью овладения интеллектуальными операциями, обогащения тезауруса, формирования профессиональных ценностей и самооценки школьникам и студентам предложено долгосрочное индивидуальное задание: составить словарь тематической группы «Труд», *Словарь современного специалиста*, затем формируется общий *Словарь современного специалиста*, который корректируется работодателями и презентуется на школьной и студенческой научной конференции. Составление *Словаря* требует актуализации ценностного опыта, формирования проективных способностей, что способствует овладению навыками проектной деятельности как формой самореализации.

Дидактический материал

Задание 1. Разработать индивидуальную образовательную траекторию для школьника/ов (*учитель, студент-практикант*):

1. Метод наблюдения: соотнести стиль учебной деятельности с выбором задания.
2. Составить задания для школьников на понимание текста/ материала исходя из уровня сформированности компонентов стиля учебной деятельности.

Для школьников:

Выбрать задание, спланировать деятельность, выполнить, оценить

Варианты заданий (для 2-го этапа).

1) Используя слова из тематической группы «труд», составьте описание современных профессий по схеме: действие/ процесс - реалии/ этапы - обстоятельства/ характеристика действия - качества деятеля. *Образец:* Дизайнер: творить – проект – мастерски – прогрессивный.

2) Дополните словарь по теме «труд» или внесите коррективы в предложенный вариант словаря.

3) Подберите пословицы из словаря Даля В.И. со значением: а) работа, занятие, упражнение, дело; б) последствия работы, старания, напряжения; в) тружиться; г) труженичать; д) трудящийся.

4) Какие слова со значением «труд», «дело» из словаря Даля В.И. употребляются редко в современной разговорной речи? Почему?

5) Подберите пословицы для успешного работника

Цель проекта: обогатить активный словарь старшеклассника лексикой, создающей целостное представление о труде.

Задачи проекта: систематизировать содержание тематической группы «труд», выявить уровень владения языковыми единицами данной группы и на основе полученных результатов разработать задания для формирования саморефлексии как условия проектирования задач по овладению учебным материалом.

Описание проекта: в качестве средства обогащения активного словаря старшеклассника рассматривается аналитико-синтетическая работа с лексикой тематической группы «труд» из справочной лингвистической литературы, учебников по русскому языку для учащихся старших классов периода 1960-2010 гг., профессиональной лексики.

Продукт проекта: словарь тематической группы «труд», презентация работы «Заговори, чтоб я тебя увидел!» (Сократ) (Активный словарь современного старшеклассника), модуль «Метод проектов в формировании компетенций школьника» (для студентов и учителей-словесников в рамках повышения квалификации).

Этапы реализации цели. 1-й этап. Подготовка языкового материала по теме «труд» для составления учебно-коммуникативных задач и словаря тематической группы «труд».

Материал для анализа.

1. Согласно словарям, «труд» – это «работа, занятие, упражненье, дѣло; все, что требует усилий, старанья и заботы, всякое напряженье тѣлесныхъ или умственныхъ силъ; все, что утомляетъ»; целесообразная деятельность человека, направленная на создание с помощью орудий производства материальных и духовных ценностей; работа, занятие; дело, деятельность; работѣнка (прост). Однокоренные слова: трудный (мудрѣный); трудовой (заработанный трудами); трудолюбивый (прилежный, работающій); трудиться, трудность, труженик, трудоспособный; трудоустройство. «Трудиться» соотносится со словами «дѣлать» («дѣять»), «дѣловой», «дѣльный» - умеющий и работающий. В современном языке «деловитый» – толковый, серьёзный, предприимчивый; «деловой» – знающий дело. Слово «делать» соотносится со словами: «творить» - созидать; «проектъ» - замысел, план; «репутация» - общее мнѣние о комъ; «карьера» – род занятий, деятельности; путь к успехам, достижение (карьерный рост). < >

Таким образом, слова «труд», «трудиться» имеют значение: выполнять деятельность, прибегая к усилиям; результатом труда является ценностный опыт и самостоятельность человека; значение слова труд соотносится с ценностями русского народа: честность, бескорыстие, целостность восприятия. В целом, трудолюбие, знание дела и упорство составляют характеристику человека труда.

Поскольку труд как выполнение деятельности предполагает действия, характеристику трудовых действий и деятеля, нами на основе слов из разделов «Объяснительный словарь», «Пиши правильно!» в учебниках по русскому языку 1964-2010 гг.. составлен словарь тематической группы «труд» (265 слов), который корректировался и дополнялся школьниками (на конец 106 слов). Слова тематической

группы «труд» распределены по следующим группам: «профессия»; «действие/ процесс»; «реалии/ этапы»; «обстоятельства», «качества деятеля».

Так, в группу «действие/ процесс» включены слова из современных учебников: *возразить, вообразить, воплотить, восхищаться, готовиться, осуществить*; учебников XX в.: *импровизировать, инструктировать, констатировать, маневрировать, облегчить, олицетворять, регулировать, рекомендовать, ремонтировать, систематизировать, стремиться, творить, тормозить*; из «языка компьютерного общения»: *«гуглить», «кликнуть», «прополоть» (англ. опрос), «архивнуть» (сделать копию файла), «заниматься делом» (удалять файлы)*. «Качества деятеля» включают слова: *аккуратный, адекватный, беззаботный, безынтересный, бережливый, бесспорный, бесчувственный, гуманный, деятельный, инертный, компетентный, образованный, оптимист, ответственный, пассивный; безынициативный, беспрецедентный, благородный, бюрократ, деликатный, духовный; истинный, колоссальный, красноречие, пессимизм, преданность, прогрессивный, универсальный, эрудиция; «мозгач», «волшебник», «рут» и др...*

2-й этап. Упражнения по теме «труд» для актуализации ценностных ориентиров школьника (Варианты заданий см. выше) [4].

Задание 2. Для студентов 1 курса. Выполнить самооценку готовности к самореализации.

Описание проекта: Студент выполняет долгосрочное задание: подобрать 20 слов для активного словаря современного экономиста (в нашем примере маркетолога и менеджера), затем из этих «словарей» составляется общий активный словарь (словарь активной лексики будущего экономиста), который затем корректируется, дополняется. Цель составления активного словаря – актуализация ценностных ориентиров субъекта труда, выявление степени представленности компонентов профессиональной компетентности в «словаре», что даёт возможность обогащать словарный запас, создавать условия для овладения приёмами продуктивного общения и качествами специалиста.

Материал для анализа.

Цели дисциплины коммуникативной подготовки – создание педагогических условий:

Учебная цель – для реализации профессиональной компетенции:

1) Способен осуществлять сбор, анализ и обработку данных, необходимых для решения поставленных задач: а) знать виды информации и способы её получения и обработки в соответствии с заданными параметрами; б) уметь выполнять процедуры сбора, анализа и представления информации в требуемой форме; в) владеть логическим мышлением, навыками систематизации и структурирования материала;

2) Способен организовать деятельность малой группы, созданной для реализации конкретного проекта: а) знать цели, задачи, этапы профессиональной деятельности, функциональные обязанности; б) уметь организовать профессиональное общение; в) владеть приёмами организации конструктивного общения, навыками контроля, оценки и саморегуляции, приёмами аттракции;

< ... >

Воспитательная цель – для реализации общеучебных компетенций:

5) Способен к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства: а) знать цели, задачи профессиональной деятельности, знать формы и методы повышения профессионального мастерства; б) уметь адекватно оценивать уровень своего профессионализма, уметь вырабатывать конструктивную позицию; в) владеть активной

жизненной позицией, навыками рефлексии, саморегуляции, профессиональным мышлением, профессиональными ценностями.

Пользуясь «матрицей», студент контролирует уровень сформированности компонентов компетенций (уровни а), б), в)), овладевая навыками рефлексии, самооценки и саморегуляции.

Примеры учебно-профессиональных задач для самооценки в процессе составления активного словаря современного экономиста: 1) Систематизировать языковые единицы (примеры) в соответствии с компонентами профессиональной компетентности специалиста: а) самооценка, саморазвитие; б) выполнение профессиональных функций (задача-результат); в) организация диалога. 2) Дать оценку содержанию лексики компонентов: уровень «наполненности» компонентов, уровень речевой культуры. 3) Составить материалы для деловой игры по теме «Документы по работе с персоналом (приём на работу, распорядительная документация)».

Субъектный и предметный компоненты в созданном *словаре* представлены следующими языковыми единицами: а) термины: эксперт, идентификация, рейтинг, лидерство, конфликт, толерантность, самоменеджмент, развитие, саморазвитие и др.; информация, позиционирование, презентация, целевая аудитория, опрос, экспертный опрос, глубинное интервью, направляющий вопрос, альтернативный вопрос, фильтрующие вопросы; аффилиация, деструкция, эмпатия, этика, переговоры, план, эффективность, результативность, успех и др.; б) жаргонная лексика (мыслить зеркально, двигать концептуал, джинса и др.); в) транслитерированные лексические единицы (реплай, эдьюкировать, постбай и др.); г) фразеологизмы и афоризмы (живинка в деле, зарыть талант в землю, ни на йоту и др.; Первая цель – качество, а прибыль сама придёт. Всё хорошо в меру.) [3].

Задание 3. Выполнить самооценку сформированности регулятивных УУД (max 0,3 б. по каждой позиции)

Для школьников (9-11 кл)

Умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения (№4 в Регулятивных УУД, Программа основного общего образования 2015 г.):

- 1) применение выработанных критериев оценки и самооценки;
- 2) оценка продукта своей деятельности по заданным и/или самостоятельно определённым критериям в соответствии с целью деятельности;
- 3) обоснование достижимости цели выбранным способом на основе оценки своих внутренних ресурсов и доступных внешних ресурсов;
- 4) фиксирование и анализ динамики собственных образовательных результатов.

Для студентов (1 курс, 1 семестр)

Владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности (№5 в Регулятивных УУД, Программа основного общего образования 2015 г.):

- 1) анализ собственной учебной и познавательной деятельности в процессе взаимопроверки;
- 2) соотнесение фактических и планируемых результатов индивидуальной образовательной деятельности;
- 3) принятие решения в учебной ситуации и ответственность;
- 4) определение причин своего успеха или неуспеха и планирование способов выхода из ситуации неуспеха;
- 5) оценка действий по решению учебной задачи и продукта учебной деятельности;
- 6) владение приемами регуляции психофизиологических/эмоциональных

состояний для достижения успеха

Подведём итоги. В процессе выполнения проектной деятельности по подготовке *Словаря современного специалиста* учащийся (школьник, студент) овладевает проектными способностями, качествами субъекта учебной/ учебно-профессиональной деятельности, умениями и навыками организации индивидуальной образовательной траектории.

Задание по составлению *Словаря современного специалиста* – тип задания, ориентированный на зону ближайшего развития обучающегося, формирует интеллектуальную культуру в работе со словарями и другими поисковыми системами электронной образовательной среды; умения и навыки распределения личного времени для выполнения учебного задания; умения определять цели самообразования и проблемы их реализации, выстраивать траекторию саморазвития.

Формирование когнитивного опыта теоретического вида с помощью интеллектуальных операций третьей группы – мышления в понятиях (11-17 лет) (период формальных операций) и формирование метакогниций - представлений о собственных когнитивных функциях - в четвёртой группе (17 лет и старше) обеспечивают саморазвитие и самореализацию субъекта деятельности.

Список литературы

1. Борисова Л.Г. Личностно-профессиональное развитие учителя-словесника (герменевтический подход) / Управление непрерывным образованием: структура, содержание, качество: сборник научных статей VI международной научно-практической конференции / под науч. Ред. А.А. Симоновой, Э.Э. Сыманюк, М.Г. Синяковой, Л.Ю. Шемятихиной; под общ. ред. Л.Ю. Шемятихиной; англ. пер. О.А. Ширинкина; ГОУ ВПО «УрГПУ». – Екатеринбург, 2008. С. 189-191

2. Борисова Л.Г. Особенности педагогической деятельности по формированию стиля учебной деятельности школьника / Научная школа профессора О.С. Гребенюка: Сборник научных статей / Сост.: Н.В. Андреева, Н.В. Самсонова. – Калининград: Изд-во КГУ, 2002. С. 24-32

3. Борисова Л.Г. Становление субъектной позиции будущего экономиста в рамках учебных дисциплин коммуникативной подготовки // Профессиональное лингвообразование: материалы седьмой международной научно-практической конференции. Июль 2013 г. – Нижний Новгород: НИУ РАНХиГС, 2013. С. 131-139

4. Борисова Л.Г. Трудолюбие как основа компетентности с позиции преподавателя русского языка / Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием: 18 – 19 июня 2013 года / отв. ред. А.Ю. Нагорнова – Ульяновск: SIMJET, 2013. С. 236-240

5. Вербицкий А.А., Н.А.Рыбакина Н.А. Методологические основы реализации новой образовательной парадигмы. // Педагогика. №2. 2014. С. 3-14

6. Власенков А.И. Включение учебных задач в контекст жизненных проблем и личностная ориентированность обучения русскому языку // Интернет-журнал "Эйдос". - 2001. - 19 мая. <http://www.eidos.ru/journal/2001/0519-01.htm>. - В надзаг: Центр дистанционного образования "Эйдос", e-mail: list@eidos.ru

7. Каплунович И.Я. Понимание: диагностика и формирование // Педагогика. №9. 2004. С. 42-52

8. Шадриков В.Д. Интеллектуальные операции. – М: Университетская книга, Логос, 2006. 109 с.

9. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. №1756-р об одобрении Концепции модернизации российского образования на период до

2010 г. на старшей ступени общеобразовательного школы предусматривается профильное обучение.

10. Приложение к приказу Минобразования России от 11 февраля 2002 г. № 393 Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.

11. Примерная Основная образовательная программа основного общего образования 2015 г.

1.6. Отдельные аспекты системного анализа технического творчества

Системный анализ творчества в инженерной деятельности позволяет выявить отдельные аспекты оказывающие существенное влияние на создание и использование результатов интеллектуальной деятельности. В данной работе рассматриваются такие категории как время и скорость, их влияние на процессы выявления проблем и поиска технических решений. Результаты интеллектуальной деятельности во многом зависят от времени, в котором мы живем, от скорости, с которой мы находим решение стоящих перед нами проблем. Некоторые изобретатели находят решения, которые устраняют возможность возникновения отдельных проблем в будущем. Такой творческий подход в наше стремительное время более приемлем, чем позиция: «Будем решать проблемы по мере их поступления».

В любом научном исследовании огромную роль играет актуальность тематики исследования, от этого зависит, прежде всего, финансирование научной деятельности в этом направлении. Актуальность исследования является в определенной степени гарантией практического использования полученных результатов. Своевременность найденных технических решений актуальных проблем позволяет рассчитывать изобретателю на широкое использование предлагаемого устройства или новой технологии. Фундаментальные научные исследования имеют ориентацию на отдаленное, перспективное использование, реализацию в конкретных технологиях и устройствах.

В статье рассматривается скорость как фактор технического творчества. Время, затраченное на создание какого-либо объекта, скорость конструирования, технологического процесса изготовления отдельных деталей и объекта в целом это такая категория, которая влияет на процесс творчества и на всю нашу жизнь. Увеличение скорости в некоторых случаях совершенно меняет наши возможности, устраняет барьеры или создает новые проблемы. Скорость самолета нужна для того, чтобы оторваться от земли. Для скорости самолета больше скорости звука и выше уже необходимы другие материалы, потому что появился новый барьер – тепловой, на больших скоростях кромка крыла нагревается так сильно, что крыло разрушается. На большой скорости появляется проблема управляющей реакции пилота. В природе очень многие процессы происходят очень медленно, а некоторые стремительно, и те и другие человек не может зафиксировать без специального оборудования, ускоренной или замедленной съемки. Понимание изобретателем важности ускорения или замедления процессов способствует созданию многих эффективных технических решений стоящих проблем.

Фактор времени в техническом творчестве. В нашем стремительно меняющемся мире, фактор времени играет всё более важную, определяющую роль. Возможно, так было во все времена, с точки зрения тех, кто жил, творил, исследовал в отдаленном прошлом. А нам, живущим в мире, где информация удваивается всё за более и более короткий промежуток времени, 50, 20, 10, 5, 2-3 года, становится всё сложнее прогнозировать перспективы развития того или иного направления. Необходима большая аналитическая работа по определению оптимальных решений стоящих проблем, по

исключению технических решений рассчитанных на использование в короткий промежуток времени. Сейчас подготовка специалиста в вузе уже начинает отставать от потребностей промышленности, что требует дополнительного времени на обучение, переподготовку специалистов.

Актуальность проблемы – важный фактор, как и решение этой проблемы. Техническое решение проблемы, по нашему мнению, можно разделить по уровню актуальности на: 1) уже не актуальное, 2) актуальное на короткий промежуток времени, 3) длительно актуальное, 4) актуальное в ближайшей перспективе, 5) актуальное в отдаленной перспективе.

Наиболее оптимально заниматься использованием длительно актуальных решений или актуальными в ближайшем и отдаленном будущем. Понимание этого аспекта позволяет принимать рациональные решения при заключении лицензионных соглашений, формировании пакета патентов на технологии и устройства в исследуемом направлении. Можно приобрести патент на техническое решение, которое будет реализовано, использовано в готовящейся к выпуску продукции. Это приобретение может оказаться не целесообразным, потому что к моменту выпуска продукции, в которой используется техническое решение защищенное патентом, срок действия патента может закончиться. Иногда целесообразно сдвинуть сроки выпуска продукции и не заключать лицензионное соглашение.

Глубокий анализ уровня техники позволяет прогнозировать развитие ситуации в ближайшей и отдаленной перспективе. Иногда более оптимальным решением может оказаться решение о собственных перспективных разработках. Принятию такого решения могут способствовать: объективные патентные исследования, штат опытных, высококвалифицированных, творческих сотрудников, высокая стоимость лицензии.

Анализ патентной информации позволяет выявить достигнутый уровень техники, однако, этого не всегда достаточно для того, чтобы с полной уверенностью выявить оптимальное направление дальнейшего совершенствования рассматриваемого объекта (устройства или технологии). Использование таких коллективных методов технического творчества как мозговой штурм, синектика, метод Делфи позволяют быстро выявить спектр возможных направлений совершенствования. В процессе тщательного анализа этих направлений важно использовать исследования Г.С.Альтшуллера. Предложенная им технология определения идеального конечного результата (ИКР) существенно ускоряет наиболее перспективного направления. [1]

Наши исследования по выявлению преобладающего стиля мышления специалиста (интуитивного, логического, стратегического и эмоционального) [2], позволяют утверждать, что на этапе выявления перспективных направлений важным фактором является интуиция. Руководителю проекта важно внимательно относиться к предложениям, которые делают эксперты с преобладающим интуитивным стилем мышления.

Эксперты с преобладающим стратегическим мышлением могут сформировать ряд предложений с обоснованием их использования на имеющейся базе (производственные площади, оборудование, материалы, транспортная структура). Однако ориентация на такие решения может привести к стремительному отставанию от конкурентов в ближайшей перспективе, если для производства новой продукции конкуренты планируют использовать новые технологии, оборудование, материалы.

Эксперты с преобладающим логическим стилем мышления могут логически обосновать многие свои предложения. Недостатком таких решений может оказаться то, что далеко не все проблемы решаются с опорой на логику. Иногда чисто логическое

Преобладающее эмоциональное мышление, к которому в настоящее время проявляется всё более пристальное внимание, позволяет эффективнее использовать человеческий фактор, индивидуальные достижения, эффективную систему взаимоотношений, сильные и слабые стороны каждой личности.

По нашему мнению, в вопросах стратегического и долгосрочного планирования и прогнозирования наиболее эффективны будут специалисты с преобладающим интуитивным мышлением при прочих равных условиях. Такой стиль мышления позволяет учесть, иногда кажущиеся незначительными, нюансы ситуации, какие-то второстепенные факторы, которые в перспективе станут определяющими. Время покажет правоту таких экспертов в перспективе.

Их предложения могут быть недостаточно логичны, объективно обоснованы, в них есть важное рациональное зерно, из которого вырастет огромный урожай.

Другой аспект времени в техническом творчестве, когда мы пытаемся найти решение какой-то проблемы, а в голове вертится одна навязчивая идея, отвлекающая нас от других хороших мыслей. Многие изобретатели тратят многие годы жизни для того, чтобы предложить новую, работающую конструкцию «вечного» двигателя. Достаточно провести патентные исследования, и мы можем увидеть, что такое решение уже давно было, патент получен. Вместо этого мы тешим себя мыслью, что до этого ни кто не додумался, тешим своё самолюбие. Такое поведение присуще многим, и даже некоторые ученые, имеющие ученую степень доктор технических наук, не являются исключением (возможно это их личное отношение к патентам). Это не единственная и не самая главная причина отсутствия патентов.

Нас не должно пугать, снижать нашу самооценку то, что кто-то изобрёл раньше. Проверив своё техническое решение на новизну, и выявив чужой патент на него, мы должны относиться к этому оптимистично. Можно потешить своё самолюбие тем, что вы тоже изобрели, вы – изобретатель, просто немного опоздали с защитой, нашли решение проблемы, изобрели чуточку позже других. Важно не только найти, но и своевременно защитить. Иногда хорошее решение созревает в вашей голове, а вы стремитесь найти ещё более лучшее решение, и патентование откладывается. По статистике около половины технических решений создаются одновременно несколькими учеными, изобретателями. По этому поводу можно привести много судебных разбирательств. Патентное законодательство всех стран закрепляет права на изобретение за тем, кто первым оформил заявку в патентное ведомство. Время в этом случае является юридической категорией.

Есть мудрое выражение о том, что в каждом из нас спит гений, поэтому чужое изобретение не должно вас останавливать, его можно сделать ещё лучше. Поэтому не теряем время, ищем ещё более эффективное решение. Патентные исследования могут выявить определенную последовательность изобретений и подсказать дальнейший шаг, дальнейший путь усовершенствования. А между этими изобретениями могут лежать годы, десятки лет. Например, двигатель внутреннего сгорания, в цилиндр подается топливно-воздушная смесь. Появляется изобретение – подавать в цилиндр воздух обогащенный кислородом. Прошли годы, другой изобретатель получает патент на изобретение, в котором в цилиндр вместе с топливом подается чистый кислород. Мощность двигателя существенно выше. Время бежит, появляется патент на способ повышения мощности двигателя путем использования кислорода, обогащенного озоном. Вы уже видите следующее изобретение? Конечно, это использование чистого озона! Как много времени потеряно. Это лишь один из позитивных аспектов проведения патентных исследований, позволяющий сократить время на поиск эффективных решений стоящих перед вами проблем.

Альтшуллер Г.С., проанализировав большой массив изобретений, выявил множество приемов, позволяющих быстрее находить эффективные технические решения [1]. Это существенно сокращает время творческих поисков.

Часто изобретатели теряют время на изобретения, которые будут использоваться в отдаленной перспективе. Иногда время уходит на изобретения, которые были актуальны, важны, просто жизненно необходимы, но вчера. Будем надеяться на то, что эти усилия пошли на развитие творческих способностей, на отработку методов технического творчества, и позволят сократить время на поиск эффективных решений актуальных проблем.

Ещё один аспект времени в техническом творчестве это прокрастинация (от англ. *procrastination* «задержка, откладывание»), откладывание проработки технического решения стоящей проблемы. Подробно подумаю об этом позже, когда будет свободное время, сейчас необходимо срочно сделать что-то другое. Трудно найти человека, который так не думал. Наши исследования показывают, что около 72% опрошенных нами 356 студентов и преподавателей имеют негативный опыт прокрастинации. Хорошие мысли, идеи не всегда приходят в нашу голову в то время, когда мы их ожидаем, повторно такой возможности у нас может не быть.

Многие исследователи прокрастинации делят все предстоящие нам дела на важные и не важные, а каждую из этих групп дел можно разделить ещё на срочные и не срочные [3, 4, 5, 6, 7]. Наиболее влияющие на жизнь человека перспективные цели и задачи, определяющие смысл нашей жизни именно эти дела попадают в группу дел важных и не срочных. Чаще всего, под влиянием определенных причин и обстоятельств, мы планируем выполнение срочных и важных дел, отодвигая при этом дела, определяющие смысл нашей жизни. А именно они должны быть в нашем поле зрения постоянно. Именно эти дела мы часто вынуждены откладывать даже ради выполнения не важных и не срочных, то тривиальное множество мелких дел, которые мы вынуждены выполнять ежедневно, откладывая на потом важные для нас дела. Многие надеются начать изобретать, когда выйдут на пенсию, избавятся от изматывающих текущих, с мнимой важностью дел. В такой ситуации нас ожидает другая проблема мешающая заниматься техническим творчеством – фундаментальное стереотипное мышление. С приобретением богатого жизненного опыта мы получаем определенные рамки, ограничивающие наше творческое мышление, и с каждым годом эти рамки всё уже. Есть выражение красочно отражающее основную суть: «За плечами огромный опыт, а раньше там были крылья!». Мышцы, крылья со временем атрофируются, отвалятся, если их не тренировать, если ими не пользоваться.

Основной вывод заключается в том, что творческий процесс важный элемент нашей жизни, требующий внимания, творческих усилий и, конечно, время играет в этом процессе важную роль. У современного изобретателя есть эффективные методы и приемы решения творческих задач. Актуальность исследования является в определенной степени гарантией практического использования полученных результатов. Своевременность найденных технических решений актуальных проблем позволяет рассчитывать изобретателю на широкое использование предлагаемого устройства или новой технологии. Фундаментальные научные исследования имеют ориентацию на отдаленное, перспективное использование, реализацию в конкретных технологиях и устройствах.

Фактор скорости в техническом творчестве. Во все времена фактор скорости играл, и будет продолжать играть, важную роль в жизни человечества. Ещё К.Э.Циолковский мечтал о новых возможностях для человечества, когда мы сможем преодолеть первую космическую скорость и выйти в безвоздушное, космическое

пространство. Сколько понадобилось творческих усилий, чтобы преодолеть множество технических барьеров, проблем. Сколько творческих решений необходимо было найти. Как важно было сделать это первым. Скорострельность оружия, скорость перемещения военной техники и многие другие аспекты, связанные с категорией скорость, оказывали определяющее значение в военном превосходстве. В современных условиях гиперзвуковые ракеты, созданные в России, выполняют сдерживающую функцию, отрезвляют горячие головы вероятного противника. Понимание изобретателем важности фактора скорости в техническом творчестве позволяет учитывать его в процессе поиска эффективных технических решений.

Петр Леонидович Капица, советский физик, инженер, лауреат Нобелевской премии (1978 г.) около ста лет назад рассчитал скорость, с которой человек должен бежать по поверхности воды, чтобы быть на поверхности, его расчеты показали – 150 км/час. Мировой рекорд Усейна Болта на стометровке – 44,72 км/час. Ученые из США определили, что человек в теории может развить скорость 65 км/час. Есть возможность установить ещё не один мировой рекорд. Этот предел ограничен физиологическими причинами. Подобные проблемы в техническом творчестве изобретатели решают, когда обращают внимание на другой аспект, в данном случае это жидкость. Можно ли изменить её свойства так, чтобы человек мог пройти по её поверхности? Ответ становится очевидным – лёд. Однако могут быть и другие варианты, например, прочная плёнка между человеком и водой. Если увеличивать плотность жидкости, то можно бежать или даже пройти с меньшей, реальной для человека скоростью. Такой эффект можно получить при использовании неньютоновской жидкости.

Мы привыкли рассматривать скорость как движение тела или объекта относительно неподвижной поверхности земли (воды) или другого тела. Возможны варианты встречного движения или движения поверхности относительно тела. Возникают интересные ситуации, например, самолет Ан-2 может зависать над землёй, как вертолёт, или даже двигаться назад относительно земли, если скорость встречного ветра будет более 12 м/сек.

Целью нашего исследования является выявление влияния фактора скорости на процессы поиска эффективных технических решений, выделение аспектов оказывающих ускоряющее воздействие, сокращение сроков проектирования, конструирования, поиска оптимальных решений технических проблем.

Ещё совсем недавно человечество мечтало летать как птицы, в XIX веке многие изобретатели стремились решить эту проблему. Тратили на это свои средства, а часто и жизнь, чтобы летательный аппарат оторвался от земли, пролетел несколько сотен метров, держался уверенно в воздухе, обеспечивал управляемый полёт. Каждая страна стремится доказать своё первенство в этой сфере. Заметных успехов в развитии мировой авиации достигли такие изобретатели, ученые, авиаконструкторы России как: А.Ф.Можайский, Н.Е.Жуковский, И.И.Сикорский, А.Н.Туполев, С.В.Ильюшин, Яковлев, С.А.Лавочкин, Н.Н.Поликарпов, Н.И.Камов, О.К.Антонов. Ракеты Сергея Павловича Королёва вывели человечество в космос.

Важно отметить Альберто Сантос-Дюмон (1873-1932) — один из пионеров авиации. Его в Европе и Южной Америке официально считают создателем Первого в Мире Самолета. Он стал первым человеком, который доказал, что обычные, регулярные, контролируемые полёты возможны, что было подтверждено получением приза Дойча де ла Мерта 19 октября 1901 года за полёт вокруг Эйфелевой башни. Далее был первый полет Братьев Райт, которые совершили полёт длиной 39 м за 12 секунд 17 декабря 1903 в Китти Хоук в Северной Каролине.

Споры о первенстве продолжаются, не утихают. Мы считаем, что первый полет совершил самолет, который построил Можайский Александр Федорович (1825-1890) - контр-адмирал, исследователь и изобретатель. В 1884 году его самолет был первым в мире, построенным в натуральную величину и впервые, пусть на долю мгновения, отделившимся от земли с человеком на борту. [8, 9]

Недостаток фотографий или документальных свидетельств делает информацию о первых полётах трудно проверяемой. Многие мечтали, создавали, строили первые конструкции дирижаблей, аэропланов, стремились освоить воздушное пространство, получали патенты на летательные аппараты, а газеты того времени иронизировали: "Попытки специалистов изобрести летательный аппарат, который можно было бы двигать в воздушной среде в любом направлении, совершенно независимо от ветра, - напоминают попытки мечтателей, трудившихся над квадратурой круга, отыскиванием философского камня, вечного двигателя до эликсира бессмертия".

Интеллектуальная эпидемия по завоеванию воздушного пространства в конце XIX, начале XX века позволила завоевать умы многих ученых, изобретателей, и таким образом ускорить создание самолётов, которые смогли показать себя уже в боевых условиях первой мировой войны. Аэропланы летали всё увереннее, скорости росли, пилоты умело управляли, научились совершать первые фигуры высшего пилотажа.

Середина прошлого века – это уже эра реактивной, более скоростной авиации, эра преодоления скорости звука, и эра космических полетов. Усиленная работа изобретателей, ученых за пол века позволила не только оторваться от земли, но и выйти в космическое пространство, достичь первой космической скорости. Такой стремительный рывок в развитии техники, и определяющим в этом движении было стремление увеличить скорость всеми возможными способами.

Скорость самолета нужна для того, чтобы оторваться от земли. Для скорости самолета больше скорости звука и выше уже необходимы другие конструктивные решения, другие материалы, не только легкие, но и выдерживающие высокие температуры, сохраняющие свои прочностные характеристики при нагреве. Парадокс – для полетов на большой высоте, где температура воздуха снижается до -50 градусов уже на высоте в 10 км, и с большой скоростью необходима конструкция, которая не теряет свою прочность при высоком нагреве (до +400-500 градусов). Подобные парадоксы приходилось и приходится творчески решать инженерам, ученым, изобретателям на каждом шаге по увеличению скорости полётов. При входе в плотные слои атмосферы трагически погиб экипаж американского многоразового аппарата из-за того, что была нарушена теплоизоляция обшивки.

Скорость является причиной гибели многих смелых, решительных испытателей новой техники. В одном из испытательных полетов погиб и первый космонавт планеты Ю.А.Гагарин. Физиологические возможности человека весьма ограничены. Пилот может потерять сознание и погибнуть от резкого ускорения. Быстрый рост скорости вызывает опасные перегрузки, многократно увеличивающие вес человека. Одним из вариантов решающих эту проблему является использование беспилотных аппаратов.

На большой скорости появляется проблема возрастания усилий на штурвал. С ростом скорости полета растут усилия, необходимые для отклонения рулевых поверхностей самолета. Появляются гидроусилители, позволившие снизить необходимые физические усилия пилота. С ростом скорости полета самолета появляются проблемы управления полетом на большой скорости связанные с ограниченной скоростью восприятия визуальной информации, переработкой этой информации, принятия управленческого решения и выполнение управленческого действия и передачи этого действия рулевым поверхностям. Рост скорости и количества самолетов в воздухе

повышает возможность столкновений, катастроф. Мастерство пилотирования необходимо дополнять устройствами, обеспечивающими автоматическое реагирование в критической ситуации. С ростом скорости, сложности устройств число проблем, требующих от конструктора, изобретателя творческих решений только растет. Главный лозунг изобретателя: «Нет ничего такого, что нельзя было бы сделать лучше!», остается актуальным. Поэтому потребность в техническом творчестве стремительно растёт в наше время и будет расти в будущем.

В природе очень многие процессы происходят очень медленно, а некоторые стремительно, и те и другие человек не может зафиксировать без специального оборудования, ускоренной или замедленной съемки. Понимание изобретателем важности ускорения или замедления процессов способствует созданию многих эффективных технических решений стоящих проблем.

В нашем исследовании, которое проводилось со студентами 3 курса университета, с 2011 по 2019 год в группах осваивающих дисциплину «Теория решения изобретательских задач», число участников в первой группе - 278 студентов (193 – юноши, 185 – девушки), в второй – 314 (215 – юноши, 99 – девушки). Нас интересовал аспект проблемы связанный с категорией скорости в другом аспекте технического творчества. Исследовался определенный психологический аспект, связанный с фактором скорости, мешающий изобретателю быстро найти эффективное решение. Студентам предлагалось решить проблему, которую больше 200 лет назад уже решил изобретатель И.П.Кулибин: «Как двигаться против течения с использованием силы течения реки?». За весь период исследования только 14 человек смогли предложить приемлемое решение в рамках одного часа – это около 5%. При том, что уровень знаний всех участников исследования был существенно выше того уровня, которым обладал И.П.Кулибин. К концу второго часа поиска решения этой проблемы 67% студентов нашли приемлемое решение. После изучения основных методов технического творчества, в конце изучения дисциплины «ТРИЗ», во второй группе (314 студентов), количество студентов нашедших решение в рамках одного часа – выросло до 81%.

Скорость выявления эффективного решения существенно возросла. Проведенный нами анализ процесса поиска решений показал эффективность методов технического творчества. Кроме того, сложность поставленной задачи заключалась ещё в том, что движение ассоциировалось со скоростью движения против течения, а скорость воспринималась как определенная величина, отличная от нуля, и это увеличивало время поиска, снижало скорость выявления оптимального решения. Подсказка в виде утверждения, что движение может быть прерывистым, т.е. судно может какое-то время стоять и накапливать энергию, а затем двигаться против течения, приводит быстрее студентов к правильным решениям.

Психологических факторов мешающих быстрому выявлению оптимальных направлений поиска, эффективных решений проблемы в творческом процессе много и это требует глубоко системного исследования и анализа. В работах многих исследователей технического творчества (А.И.Половинкин, Г.С.Альтшуллер, В.А.Шевченко, М.И.Меерович, Л.И.Шрагина, А.А.Афанасьев., С.Н.Глаголев и др.) [10, 11, 12, 13, 14] исследуются различные аспекты, сдерживающие творческую активность, мешающие увеличить скорость поиска. Освоение методов технического творчества существенно снижает уровень таких психологических барьеров, однако даже опытному изобретателю трудно от них избавиться полностью. Часто накладываются какие-либо дополнительные ограничения, которых в условиях задачи нет, или мы ищем самые простые варианты, ограничиваем себя во времени, в размерах и т.п.

На скорость выявления эффективных решений существенное влияние оказывает уровень умения продумывать, прогнозировать дальнейшее развитие ситуации, не останавливаясь на первом шаге. Установить на лодку ось с лопастями, которые будут вращать эту ось (барaban) от набегающего потока, этот вариант быстро появляется и в первой и во второй группе. Дальнейшему движению к эффективному решению мешает определенный психологический барьер. Понимание того, что лодка не сможет двигаться против течения, усилий будет не достаточно, тормозит мыслительный процесс в нужном, оптимальном направлении. Прогнозирование возможных вариантов использования уже имеющегося (найденного, предложенного) вращающегося барабана легко могло бы привести многих студентов первой группы к тому решению, которое нашел И.П.Кулибин. Он прикрепил к барабану трос от якоря, а якорь предварительно был перемещен выше по течению. Трос наматывался на барабан и «самоходное» судно перемещалось против течения.

Студенты второй группы предлагали десятки решений, среди которых были и такие, где не нужно было перемещать якорь выше по течению. Наблюдается непосредственная связь между сформированным прогностическим мышлением и скоростью поиска оптимальных направлений выявления эффективных технических решений. Прогнозные горизонты расширяются и становятся очевидными многие новые возможности, позволяющие добиться оптимального результата. Этот аспект подтверждает важность, необходимость в деятельности изобретателя использовать приём, который предложил Г.С.Альтшуллер, - идеальный конечный результат (ИКР) [10].

Прогностическое мышление важный инструмент изобретателя, подобно биноклю оно позволяет объективно видеть, воспринимать отдаленную ситуацию, отдельные объекты, возможные последствия тех или иных событий, воздействий.

Возрастание скорости или её недостаток формирует множество сложных ситуаций, проблем в различных областях. Технические возможности не имеют ограничений, которыми обладает человек, его органы чувств по скорости перемещения, восприятия и переработки информации, принятия управленческих решений. Быстрое выполнение физического действия, умственной операции, восприятие зрительной, аудиальной или другой информации, лежащих за пределами возможностей человека, передаются машинам, устройствам, системам автоматизированного управления..

Понимание индивидуальных особенностей личности, устойчивой психологической характеристики, преобладающего индивидуального стиля мышления позволяет повысить скорость передачи и усвоения информации, формировать индивидуальную образовательную траекторию, сократить сроки обучения [15].

В системе высшего образования необходимо больше внимания уделять аспектам связанным с практическим использованием получаемых в вузе знаний. Выпускные квалификационные работы (ВКР) студентов технических направлений, по нашему глубокому убеждению, должны содержать патентные исследования по тематике исследования. При подготовке ВКР важно выявить уровень развития техники и разрабатывать свои патентоспособные технические решения. Наличие студенческих разработок защищенных патентами подтверждает высокий уровень получаемого образования. Во многих вузах нашей страны есть уже кафедры «Управления интеллектуальной собственностью», разработана патентная политика, преподается дисциплина «Теория решения изобретательских задач», создаются условия для технического творчества студентов. Удмуртский госуниверситет пока не организовал такую кафедру, но работа в этом направлении ведется. Растет число патентов, авторами которых являются студенты. Научные руководители проходят курсы повышения

квалификации «Патентные исследования» для более эффективного выявления патентоспособных технических решений, которые в своих исследованиях, работах предлагают наши студенты.

Скорость играет важную роль в нашей жизни, её влияние сказывается в той или иной мере во многих процессах. Иногда изобретатели прикладывают огромные усилия, что бы увеличить скорость протекания каких-то процессов, иногда приходится решать обратную задачу – замедлить или полностью остановить. В современном обществе существенно возросли скорости протекания различных процессов, увеличилась интенсивность деятельности, размеренный, неспешный ритм жизни остался в прошлом. Увеличить скорость – основная задача многих изобретателей и ученых. Скорость, стремительность решает многие проблемы, с её увеличением ближе путь к успеху, к цели. Однако, для решения некоторых проблем уже необходимо снижать скорость или ограничивать. Актуальным процессом является передача управления автоматизированным системам. Многие аспекты, связанные со скоростью ещё предстоит всесторонне, системно исследовать и эффективно использовать.

Список литературы

1. Альтшуллер Г.С. Найти идею. Новосибирск: Наука, СО АН СССР, 1986. – 209 с.
2. Карманчиков А.И. Прогностическая логистика в системе образования: монография. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012. – 226 с.
3. Людвиг П. Победы прокрастинацию! Как перестать откладывать дела на завтра = Petr Ludwig. Konec ProKrasTinace. Jak Přestat Odkladat A Začít Žít Naplno. - М.: Альпина Паблишер, 2014. - 263 с. - ISBN 978-5-614-4709-5.
4. Оакли Б. Думай как математик: Как решать любые задачи быстрее и эффективнее / Пер. с англ. - М.: Альпина Паблишер, 2015.
5. Тарасевич Г. В. Прокрастинация: болезнь века//Русский репортёр: журнал. - М.: PunaMusta Oy, 2014. - № 14 (342). - С. 20-29. - ISSN1993-758X.
6. Фьоре Н. Психология убеждения. Лёгкий способ перестать откладывать дела на потом. - М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013.
7. Counseling the Procrastinator in Academic Settings. / Eds. Henri C. Schouwenburg, Clarry H. Lay, Timothy A. Pynchyl, and Joseph R. Ferrari. Washington DC: American Psychological Association, 2004.
8. Козлова С. Жар-птица со сломанным крылом, или Почему не взлетел самолет Можайского / С. Козлова // Мир транспорта. - 2006. - N 1.
9. Никулин Ю. Александр Федорович Можайский. - Вологда, 2006.
10. Альтшуллер Г.С. Найти идею: введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач/ Г.С.Альтшуллер. – М.: Альпина паблишерз, 2011. – 400 с.
11. Половинкин А.И. Основы инженерного творчества: учебное пособие / А.И.Половинкин. – СПб.: Изд-во «Лань», 2007. – 368 с.
12. Меерович М.И. Технология творческого мышления/ М.И.Меерович, Л.И.Шрагина. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. – 496 с.
13. Шевченко Б.А. Основы технологии изобретательства: учебное пособие / Б.А.Шевченко. – 2-е изд., стер. – Старый Оскол: ТНТ, 2019. – 314 с.
14. Афанасьев А.А., Глаголев С.Н. Основы инженерного образования и творчества: учебное пособие / А.А.Афанасьев, С.Н.Глаголев. – Старый Оскол: ТНТ, 2018. – 444 с.
15. Карманчиков А.И. Проблемы формирования прогностического мышления с учетом возрастания скорости процессов. Humanitas'03: сборник научных статей; под ред. А.В.Никитиной, М.С.Уколовой. – Чебоксары: Чув.гос.пед ун-т, 2013. – 2013.

1.7. Развитие идей о взаимосвязи природы и общества в воззрениях средневековых мыслителей

Несмотря на различные усилия, предпринимаемые нашим государством и обществом для решения социально-экологических проблем, они не перестают тревожить людей, связывавших снижение их остроты со своим настоящим и будущим. Создание благоприятной экологической обстановки непосредственно связано со специальной подготовкой подрастающего поколения и молодежи.

К настоящему времени накоплен достаточный исторический опыт социально-экологических отношений, позволяющий предвидеть их последствия. В связи с этим целесообразно обратиться к средневековой философской мысли.

Социально-экологические представления в философской мысли народов Востока (IX-XVII вв.). Известно, что философская мысль в эпоху феодализма обосновывала в первую очередь необходимость господства религиозных взглядов в разных его формах. Однако, несмотря на это, выделялись мыслители, которые продолжали изучать окружающий природный и социальный мир таким, каков он есть, искали причины его возникновения и развития в нем самом; определяли место человека в нем. В связи с этим необходимо назвать имена философов-материалистов Китая: Ван Чуна (27-107 гг.), Чжан Цзя (1020-1077гг.), Е. Ши (1150-1223 гг.), Чэнь Лена (1143-1194 гг.). Они утверждали, что мир – Вселенная, небо и земля – реален и не является результатом субъективных ощущений; развивается по своим законам (общим и частным) и в двух формах: постепенное изменение и внезапное. Знания об этом мире возникают в результате соединения внешнего и внутреннего, а критерием истины выступают предметы реального мира, все то, что воспринимается органами чувств. Философы подчеркивали мысль о принадлежности человека к этому реальному миру, о том, что он – часть мира, что его естество тождественно природе.

Продолжателями этих идей становятся и мыслители более позднего времени: Ван Тин-сян (1474–1544 гг.), Хуан Цзун-ен (1610–1696 гг.), Ван Чуан-шань (1619-1692 гг.). По их мнению, природа существует реально и находится в процессе постоянного движения, в результате которого порождаются новые вещи. Изучая современное им общество, ученые видели несправедливость и жестокость в отношениях между людьми; нарушения равных прав, например на землю, – основы исторического существования. В контексте излагаемого нельзя не назвать имя крупнейшего китайского ученого-философа – Дай Дженя (1723–1777 гг.), утверждавшего естественность вечной природы, находящейся в непрерывном движении, не зависящей от сознания людей, а существующей в соответствии с естественным законом. Говоря о взаимосвязи человека и природы, Дай Джень подчеркивал, что удовлетворение жизненных потребностей человека – это закон самой природы.

В индийской средневековой философии идея о существовании реального мира – природного и социального, – взаимосвязей между его элементами проводится последователями школ вайшешики и чарваков. Они считали, что природа имеет свою первопричину в первоэлементах: воде, воздухе, огне. Некоторые исследователи называют и эфир в качестве такого элемента. Мыслители подчеркивали, что из этих элементов состоит и человек. Нельзя не назвать в рассматриваемом контексте дуалистические течения – санкхья и йогу, представители которых утверждали возможность существования и материального, природного мира, и абсолютной души. Другие философские течения, в основном ярко выраженной идеалистической направленности, утверждали, что первопричина реального мира заключена в духовной

абсолютной сущности, и отсюда возникает задача определения путей постижения этой сущности, а, значит, и окружающей действительности (Там же).

Свой вклад в развитие социально-экологических представлений внесли японские мыслители того времени: Кайбара Эккен (1630–1714 гг.), Ито Дзинсай (1627–1705 гг.). Они развивали материалистические взгляды на природу, человека и общество: мир никем не сотворен, он вечен и изменяется по естественной необходимости; бесконечная природа существует и действует сама по себе, ей присуще самодвижение; не существует владыки, управляющего явлениями природы. Наблюдая современное им общество, его устройство, философы видели несправедливость и неравенство между различными слоями населения; критиковали духовенство, которое, по их мнению, несет невежество и обман народа. В совершенном же обществе не должно быть ни бедных, ни богатых – в нем все должны быть равны; нет частной собственности, которая порождает неравенство. Взаимодействие общества с природой ученые видели в реализации различных видов и способов природопользования, в первую очередь, землепользования, которое и составляет основу благосостояния общества.

Философская мысль другой цивилизации этого времени - Византии - была направлена на оправдание власти духовенства и религии. Однако и здесь появляются ученые, которые признают природу вечной, никем не созданной и беспредельной. К числу таких ученых относится Иоанн Итала (1018–1078 гг.), выступавший против религиозных догм об окружающем мире. Деятельность других известных философов - последователей Аристотеля (например, Иоанн Дамаскин, VIII в.), была связана с обоснованием существующих порядков путем приспособления для этого наследия древних мыслителей.

Говоря о других странах Востока средних веков (Иране, арабских государствах), следует отметить, что и здесь философская мысль развивалась в направлении оправдания различных религиозных течений, начиная с зороастризма и заканчивая исламом. Все это непосредственно сказывалось на формировании представлений о природном и социальном мире, человеке и его месте в мире. Согласно этим представлениям, мир создан творцом и развивается по его воле.

Однако до наших дней дошли имена и других мыслителей: Закария Рази, Аль Фараби, Ибн Сины, Омара Хайяма, которые признавали существование реального мира; утверждали, что неотъемлемым его свойством является движение и что в нем все связано. Ими высказывались гениальные идеи о методах познания объективной действительности. Например, Закария Рази (864–925 гг.) подчеркивал, что научные знания о природе необходимо получать путем наблюдений и эксперимента. Эту точку зрения разделял и Ибн Рошд (Аверроэс) (1226–1298 гг.), утверждая мысль о вечности материального мира, причинности всех явлений и процессов природы, конечности индивидуального бытия. По мнению ученого, мир познаваем, и этот процесс совершается от чувственного восприятия к умопостигаемой истине. Следует отметить, что и эти философы (Закария, Ибн Рошд) не отрицали существования религиозного объяснения действительности. Они лишь разграничивали научное и религиозное знание, справедливо считая, что области их действия различны [].

Определенный вклад в развитие представлений о природе и обществе, их взаимосвязях внесли в этот период мыслители стран Закавказья и Средней Азии. Одним из ярчайших представителей стихийного материализма в Азербайджане был Низами Гянджеви (1141–1203 гг.). Он полагал, что природа состоит из четырех элементов: земли, воды, огня и воздуха, которые соединяются друг с другом и при определенных условиях взаимопереходят. Материальный мир существует в пространстве и времени, он познаваем человеческим разумом. Размышляя о современном ему обществе, Гянджеви

видит несправедливость и угнетение. Идеальным обществом, с его точки зрения, является такое, где нет правителей и подчиненных, люди равны между собой и свободны от всех форм угнетения.

Среди армянских философов в средние века наибольшую известность приобрел Давид (VI в.), признававший существование не только божественной силы, но и природы, которая не зависит от сознания, познаваема, хотя и создана Богом. Крупнейшим ученым-естествоиспытателем был математик, астроном и географ Ширакаци А. (VII в.). Он утверждал, что все предметы природного мира состоят из четырех элементов: земли, воды, воздуха и огня; они связаны друг с другом и переходят друг в друга. Мир находится в постоянном движении и изменении. Позднее эту точку зрения разделяли И.Воротнеци (1315–1388 гг.), Г.Татеваци (1340–1411 гг.). Крупнейшим представителем грузинской философской школы был Ш.Руставели (VII в.). В своем произведении «Витязь в тигровой шкуре» он описывал реальный природный и человеческий мир: природа состоит из четырех элементов – земли, воды, огня и воздуха; она вечна и не зависит от человеческого сознания. В природе и обществе, считает Руставели, существует строгая закономерность; действия человека в природе определены необходимыми причинами. Что касается общества, то идеальным является централизованная форма его организации с ограниченной монархией, справедливым правлением и строгой законностью.

В связи с излагаемым нельзя не назвать великих среднеазиатских философов средних веков: Аль Хорезми (IX в.), Аль Фараби (870–950 гг.), Аль Бируни (973–1048 гг.), Ибн Сину (Авиценну) (980–1037 гг.). Все они, находясь на идеалистических позициях, тем не менее, признавали и существование реального природного мира, развивающегося независимо от сознания. Аль Фараби, например, считал, что объективный мир состоит из шести природных тел, или элементов: простые элементы, минералы, растения, животные, человек и небесные тела. Все они, весь мир познаваемы с помощью органов чувств, интеллекта и умозрения. Разделял его позицию Аль Бируни, который не сомневался в объективном существовании природы и ее закономерностей. По его мнению, природа находится в постоянном изменении и развитии. Аналогичной точки зрения придерживался величайший ученый-врач, философ Ибн Сина, признававший объективность природы и возможность ее познания путем сбора фактов, проведения эксперимента; вечность и бесконечность мира.

Подытоживая изложенное, отметим, что, несмотря на господство в этот период ортодоксальной религии, в странах Востока, не переставали существовать, развиваться и другие, реалистические взгляды на окружающий мир: природу, общество и человека; их объективный характер, взаимозависимость, познаваемость, возможность преобразования.

Развитие социально-экологических представлений в философской мысли народов Западной Европы (V-XVII вв.). Характерной чертой развития философской мысли в странах Западной Европы в рассматриваемый период, прежде всего с V по XIV века, является всемерное и безусловное влияние на нее учения христианской церкви. Несмотря на то, что эта церковь сумела сохранить много положительного в научном и философском знании, накопленном в рабовладельческий период, она враждебно относилась ко всякому инакомыслию, включая и материалистические взгляды.

Это обусловило широкое распространение идеалистических воззрений, что в свою очередь сказалось на формировании социально-экологических представлений. Весь мир – природа, человек и общество, с позиций религиозных воззрений считался созданным Богом, по его воле, а не по необходимости. Например, человек представлялся микрокосмом, который соединял в себе природу материального тела – растения и

животного; при этом он обладает разумной душой и свободой воли. Мир в целом признавался неоднородным, представлял собой лестницу существ, поднимающуюся к творцу (Августин, 354–430 гг.). Природа – это последовательность ступеней явлений Бога (Иоанн Скот, IX в.) Некоторые элементы античного материализма были введены в религиозные учения средневековья в XII веке французским мыслителем Гийомом из Конш, который считал, что мир состоит из неделимых, невидимых и неосязаемых частиц – атомов.

Следует отметить, что IX–XV века были временем развития в странах Западной Европы особой философии – схоластики, отличавшейся оторванностью от реальной жизни, далекой от наблюдений и эксперимента, некритическим следованием религиозному учению и церковным авторитетам. Поэтому все философские воззрения в той или иной мере были связаны со схоластикой. Большое влияние она оказала и на формирование представлений о природе и обществе. С другой стороны, сама схоластика была подвержена влиянию арабских и арабоязычных учений, например, Аверроэса, Ибн Сины; идей Аристотеля и его учеников. В связи с последним необходимо назвать имена А. Большетедского, Фомы Аквинского, Дунса Скота, приспособивших учение Аристотеля к схоластике. Все это отразилось на объяснениях реальной действительности. По мнению Фомы Аквинского, мир конечен и замкнут, в центре его находится Земля, вокруг нее вращаются небесные светила, которые приводятся в движение «умными» двигателями. Что касается общества, то человеческое общежитие предназначено для того, чтобы каждый индивид мог освоить мораль в соответствии с канонами католического учения. Государственная власть дана Богом. Идеальной формой государства, по Фоме Аквинскому, является монархия. При этом церковь должна иметь превосходство над гражданским обществом: власть государя подчиняется духовной власти, во главе которой – на небе – Христос, на земле – Папа римский. Земная жизнь общества – это подготовка к духовной жизни в будущем. Другие схоластические учения рассматриваемого периода в основе своей придерживались аналогичных взглядов, признавая в качестве первопричины всего Бога.

Однако XIII век известен не только развитием схоластики. В это время начинает возрождаться и наука. Крупнейшим ученым был Роджер Бэкон (ок. 1214–1294 гг.). Именно он сформировал новое представление о науке, отделив ее от Первотворца. Большое значение он придавал математике, астрономии, древним языкам, физике, экспериментальным исследованиям. По его убеждению, материя отделена от бога; мир разнообразен, находится в движении; вечен и бесконечен; истинность рассуждений должна быть подтверждена опытом. Идеи Р. Бэкона во многом разделял У.Оккам (ок. 1300–1350 гг.). Он рассматривал опыт в качестве важнейшего источника знаний. Последователи Оккама (Николай из Отрекура, Жан Буридан, XIV в.; Николай Орезмский, XIV в.) внесли в его учение идею материализма Эпикура. По их мнению, тела состоят из атомов; мир находится в движении, которое первоначально сообщено Богом; Земля вращается вокруг своей оси, а небо такого вращения не имеет. Таким образом, и во времена схоластики научная мысль пробивала себе дорогу в человекознании, формировала свою область независимого исследования, которая стала активно развиваться, начиная с XV века.

Определенные изменения в социально-экологических представлениях наметились в XV–XVII века, в период перехода от феодализма к капитализму. Следует отметить и специфические объективные условия этого периода, непосредственно отразившиеся на взглядах о природе, обществе и человеке, их взаимосвязи и взаимообусловленности. К ним относятся:

- зачатки капиталистических отношений в отдельных городах Средиземноморья (мануфактурное производство, рост городов, расширение торговых связей, технические открытия, рост банковского капитала, развитие мореплавания, переворот в военном деле, книгопечатание);

- географические открытия XV–XVII веков (открытие Америки, морского пути в Индию, кругосветное путешествие Магеллана);

- буржуазные революции и крестьянские восстания;

- ослабление католической церкви;

- укрепление централизованных государств;

- реформаторские движения;

- возрождение античной и формирование гуманистической культуры;

- отделение философии от религии;

- зарождение натурфилософии, развитие астрономии, математики.

Этот период отмечен именами выдающихся мыслителей, в число которых входят: Н.Макиавелли (1469–1527), Жан Боден (1530–1596), А.Моджевский (1503–1572), Т.Мюнцер (ок.1490–1525), Т.Мор (1478–1535), Т.Кампанелла (1568–1639), Н.Кузанский (1401–1464), Н.Коперник (1473–1543), Д.Бруно (1548–1600), Л.да Винчи (1452–1519), Г.Галилей (1564–1642). Они внесли неоценимый вклад в развитие представлений об окружающем мире, человечестве и месте человека в нем. Природа в это время стала предметом новой науки, хотя некоторые натурфилософы продолжали считать ее производной от Бога. Однако они же отмечали, что природа не сотворена творцом; она бесконечна в пространстве; Земля не является центром мира; звездное небо – не окружность, замыкающая мир; все вещи в мире связаны друг с другом и находятся в непрерывном движении; мир познаваем (Н.Кузанский). Эту позицию разделял и Н.Коперник, обосновавший следующие принципиальные положения: Земля не неподвижна, она вращается вокруг своей оси; Земля вращается вокруг Солнца, которое занимает центр Вселенной. Этими фактами он объяснял многие явления природы на планете (смена дня и ночи, видимое вращение звездного неба и др.). Несмотря на недостатки учения Н.Коперника, значение его теории для современного ему знания было необычайно велико: оно нанесло сильный удар по всей системе христианских взглядов на мир.

Существенный вклад в знание о природе внес Д.Бруно. Он утверждал, что природа бесконечна; абсолютный центр Вселенной не существует; Солнце – центр нашей планетной системы, но оно не единственное во Вселенной; Солнце – одна из бесчисленных звезд. Вселенная не имеет границ, число миров в ней бесконечно; природа Земли состоит из пяти первоэлементов: земли, воды, воздуха, огня и эфира. Эфир служит связующим звеном между четырьмя элементами, всеми планетами и всем миром. Однако Бруно одушевлял всю природу, все миры. Этим он объяснял движение планет, всей материи, хотя духовное начало нигде не показывается бестелесным существом. Бог, по Бруно, растворен в природе, природа сама творит себя. Ученый мыслит материю как активное, самостоятельное и самодеятельное начало; она непрерывно изменяется. В соответствии с принципом непрестанной изменчивости природы, Бруно справедливо считал, что с течением времени изменяется и поверхность Земли: моря превращаются в континенты, а континенты – в моря. Человек – неотъемлемая часть природы; микрокосм, окруженный макрокосмом и отражающий его.

Пионером естествознания этого периода называют Леонардо да Винчи. Он был первым теоретиком экспериментально-математического подхода к исследованию природы и выдающимся представителем эстетической мысли. Ученый считал опыт «отцом всякой достоверности», но при этом не отрицал необходимости его связи с

теорией, с наукой. Смысл же научной деятельности он видел в той практической пользе, которую приносит научное знание. Леонардо да Винчи выступал против алхимии, магии, астрологии, считая их бесполезными для людей. Главной наукой, по его мнению, была математика. Она необходима для осмысления и обобщения опыта: по его мнению, достоверность научного знания достигается путем установления связи науки с математикой. Велика заслуга Леонардо да Винчи в художественно-эстетическом отображении окружающей действительности в эпоху Возрождения. Он считал искусство, как и науку, той сферой деятельности, которая призвана не только отражать, но и познавать объективную реальность, разные ее стороны. Благодаря искусству постигается красота природы, возможность наслаждаться ею, знакомиться с неповторимым своеобразием ее предметов, процессов и явлений.

В контексте излагаемого нельзя не назвать имя величайшего ученого, основоположника экспериментально-математического метода в исследовании природы – Галилео Галилея. До наших дней дошло развернутое изложение этого метода и сформулированные основные черты механистического понимания мира. Сделанные Галилеем астрономические открытия (кратеры и хребты на Луне; скопления звезд, образующих Млечный путь, спутники Юпитера; пятна на Солнце) имели огромное значение для формирования реалистических взглядов на природу и её компоненты. Он подтвердил гелиоцентрическую теорию Коперника; учение Д.Бруно о физической однородности Земли и неба; идею о бесчисленности миров во Вселенной. Благодаря большой экспериментальной работе Галилей разработал важнейшую отрасль механики – динамику, учение о движении тел. В исследованиях Галилея впервые понятие «закон природы» получает строго научное, а не божественное содержание. По мнению ученого, мир познаваем, но сам процесс познания – это бесконечный процесс. Несомненной заслугой Г.Галилея является и то, что он разработал научные принципы изучения природы, обосновал роль научного эксперимента в познании. Ученый не распространял одушевленность на всю природу, считал, что все чувственные качества возникают лишь в воспринимающем субъекте. Однако, несмотря на огромные научные достижения, Галилею не удалось до конца освободиться от понятия Бога: он создаёт мир, сообщает ему движение, а дальше природа сама по своим законам функционирует и развивается.

Ученые XV-XVII веков по-своему рассматривали не только природное окружение, но и человеческое общество. Общеизвестным в тот период считалось понимание общества, в соответствии с которым оно представляет собой сумму независимых друг от друга атомизированных индивидуумов. Такая позиция отражала развитие буржуазного индивидуализма. В трудах многих социологов обосновывается необходимость светского государства, построенного на основе специально разработанных законов, правовых предписаний, отделенных от предписаний церкви. Однако способы построения такого государства у различных мыслителей разные. Макиавелли, например, призывал к использованию политики «кнута и пряника»; считал, что для установления благополучия государства все, даже аморальные, средства приемлемы. За установление централизованного государства выступал Ж.Боден во Франции и А.Моджевский в Польше.

Следует отметить, что представления о благополучном обществе вырабатывались не только зарождающейся буржуазией, но и представителями других слоев населения, народными массами в целом. Последние, испытывая на себе гнет, несправедливость и насилие связывали благополучное общество с отсутствием частной собственности, с её ликвидацией. До настоящего времени дошли утопические представления о таком обществе, изложенные в трудах Т.Мора («Утопия»); Т.Кампанеллы («Город Солнца»). В них звучал призыв к равноправному справедливому распределению достояния,

взаимному уважению. По их мнению, труд – это не только обязанность, но и потребность каждого члена общества. Во главе государства стоят правитель и первосвященник. Говоря об отношениях природы и общества, мыслители не отрицали их взаимосвязи, однако, природа казалась им неисчерпаемой, всегда полной и восполнимой чашей богатств, необходимых людям.

Резюмируя краткое изложение исторических предпосылок развития социально-экологических идей в средние века и в разных государствах, следует еще раз подчеркнуть важность всех достижений мыслителей этого периода, их неоценимый вклад в изучение природы, общества, человека и социоприродных взаимодействий, в формирование представлений будущих социально-экологических отношений.

Список литературы

1. Анучин В.А. Географический фактор в развитии общества. – М., 1982. – 334 с.
2. Арустамов Э.А. Экологические основы природопользования. - М., 2001. – 214 с.
3. Арустамов Э.А. Природопользование. - М., 2000.- 202 с.
4. Асмус В.Ф. Античная философия. – М., 1976. – 543 с.
5. Баландин Р.К. Бондарев Л.Г. Природа и цивилизация. - М., 1988
6. Глазачев С.Н. Экологическая культура учителя. - М., 1997.
7. Гирусов Э.В. Основы социальной экологии. – М., 1998. – 172 с
8. Григорьев А.А. Исторические уроки взаимодействия человека с природой /По данным аэрокосмических исследований/ - М., 1986.
9. История философии в кратком изложении / Пер. с чеш. И.И. Богута. – М., 1991. – 590 с.
10. История философии /Под ред. В.П. Кохановского. Ростов н/Д, 2001. – 576 с.
11. История педагогики и образования /Под ред. А.И. Пискунова. – М.,2001
12. Казначеев В.П. Учение о биосфере: Этюды о научном творчестве В. Вернадского. – М., 1985. – 80 с.;
13. Лурье С.В. Историческая этнология. - М., 1997.- 448с.
14. Мамедов Н.М. Культура, экология, образование. - М., 1996.
15. Мир философии: Кн. для чтения. В 2 ч. Ч 1. Исходные философские проблемы, понятия, принципы. – М., 1991. – 672 с.
16. Мир философии: Кн. для чтения. В 2 ч. Ч 2. Человек. Общество. Культура. – М., 1991. – 624 с.
17. Мир просвещения / Под ред. В.Феррона, Д.Роша. Пер. с итал. - М., 2003.- 668с.
18. Спиркин А.Г. Философия. - М., 2006.- 736с.
19. Торосян В.Г. История образования и педагогической мысли. - М.,2003.
20. Философия природы в античности и в средние века / Общ.ред. П.П. Гайденко, В.В. Петров. - М., 2000.- 608с.
21. Философия экологического образования /Под ред. Лисеева И.К.- М., 2001.- 416 с.
22. Хрестоматия по истории социальной педагогики и воспитания. В 2-х т. / Сост. А.А.Фролов и др.- М., 2007.- 704с
23. Шилова В.С. Социально-экологическое образование школьников: теория и практика. Монография. - М.-Белгород, 1999; Там же, Ульяновск, 2018.
24. Шилова В.С. Социально-экологическое образование студентов. Монография. - Белгород, 2006.
25. Шишков А.М. Средневековая интеллектуальная культура – М., 2003.

26. Экологическое образование школьников. Монография / Под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной. - М., 1983.

27. Яковец Ю.В. История цивилизаций. – М., 1997. – 352 с.

1.8. Особенности клиентоориентированного рекрутинга в системе дополнительного профессионального образования

Представленный обзор, проведенный в рамках работы по проекту РФФИ 19-29-07163мк, посвящен обоснованию применения категории «клиентоориентированность» к одной из составляющих деятельности современного вуза - набору обучающихся на программы дополнительного профессионального образования (ДПО). Наш интерес определен противоречием между общественной значимостью явления, разные формы которого обозначаются как «профессиональная переподготовка» [39], «повторная профессионализация» [21], «профессиональная реориентация» [13], «второе высшее образование» [54], «переобучение» [30] и т.п., и степенью изученности его факторов и закономерностей в отечественной педагогической и психологической науке. Отсутствие прочной теоретико-методологической основы не позволяет организовать процесс наиболее эффективным образом, и в результате достижение основной цели - обеспечение готовности специалиста к труду в новой профессиональной позиции - оказывается под угрозой, его конкурентоспособность на рынке труда остается недостаточной, а вероятность потери работы или повторной безработицы повышается [21].

Заниматься повышением квалификации или менять профессию все большее количество людей заставляют трансформационные процессы, протекающие в экономической и социальной сферах общества. В масштабе общества в целом переподготовка кадров, направленная на совершенствование профессиональных качеств работника, является наиболее действенным фактором роста уровня занятости и производительности труда, преобразования «человеческого потенциала» в «человеческий капитал» инновационной экономики [16], [57]. В масштабах конкретной организации обучение сотрудников как элемент внутрикорпоративной системы управления человеческими ресурсами выполняет стабилизирующую, развивающую и балансирующую функции, обеспечивая конкурентоспособность, эффективность и жизнеспособность, решение задач внутренней интеграции и внешней адаптации предприятия или учреждения [4]. Для самого же работника получение дополнительного профессионального образования выступает в качестве средства поддержания и повышения собственной конкурентоспособности на рынке труда, увеличения заработка, улучшения перспектив карьерного роста и большей удовлетворенности работой [57].

С другой стороны, вовлечение взрослого населения в образовательные программы обуславливается кризисными явлениями, приобретшими хронический характер: экономической нестабильностью, дисбалансом между предложением и спросом на рынке труда, необходимостью трудоустройства беженцев, безработных, сокращаемых кадров, а также некоторыми проблемными моментами в деятельности системы высшего и профессионального образования, такими как диспропорция образовательных и профессиональных интенций учащейся молодежи или необходимость «профессиональной доводки» выпускников учреждений профобразования [12]. В этом смысле показательны данные о том, что около 40% студентов и 90% работодателей отмечают недостаточную подготовленность выпускников отечественных вузов к реальной трудовой деятельности [10], а половина студентов уже на этапе обучения

планируют трудоустройство после получения диплома не по полученной в вузе специальности [55]. Многие из участников специальных опросов выражают мнение о том, что выбор профессии вообще не может совершаться только один раз в жизни, и первое высшее образование рассматривается ими не в контексте получения определенной профессии, а как средство приобретения лишь исходного минимума профессиональных знаний [27, с. 96]. Таким образом, по разным причинам установка на систематическое участие в той или иной форме профессиональной подготовки оказывается достаточно широко представленной в современном российском обществе.

Несмотря на свою высокую социальную значимость и востребованность, процессы профессионального переобучения, смены профессии или переориентации, по оценкам специалистов, до сих пор остаются относительно слабо изученными [21]. Имеются исследования статистических и социологических показателей реализации программ ДПО, вовлеченности в них работников различных категорий, их позиций в структуре образовательного потенциала общества, адекватности результатов обучения требованиям рынка труда, а также организации и методики обучения взрослых с учетом их психологических и образовательных особенностей (см. [5, 30, 34, 37, 39 и др.]). Однако до сегодняшнего дня некоторые вопросы функционирования и развития системы ДПО не привлекали внимания исследователей. В частности, не поднимались вопросы, связанные с повышением эффективности рекрутинговых мероприятий в сфере ДПО. В основе настоящего исследования, проведенного методом концептуального анализа, лежит представление о том, что для эффективного решения задач психологического, педагогического и организационного характера, возникающих при обучении взрослых людей, следует учитывать их особенности не только как участников образовательного процесса, но и как субъектов выбора образовательного учреждения и программы ДПО.

Дополнительное профессиональное образование как направление работы высшей школы и принцип клиентоориентированности. Задачи, связанные с участием высшей школы в обеспечении необходимого качества человеческого капитала, задают один из трендов ее развития. Основные принципы, цели и содержание образования взрослых определяются сочетанием следующих объективных и субъективных факторов: потребность в быстром обновлении кадрового корпуса, обусловленная нарастающей динамикой изменений в науке, технологиях производства и в социальных процессах; необходимость обеспечения интеграции образования, науки и производства, дестандартизация и информатизация как новые условия труда; наличие у взрослых людей сложившихся социальных ценностей, целей, познавательных и профессиональных потребностей и мотивов, особенностей их жизненного, познавательного, социального и профессионального опыта [12, 54].

Государственная политика по отношению к созданию условий для профессионального развития взрослых закреплена в Федеральном законе № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации». Согласно статье 76 (с изменениями и дополнениями от 31.07.2020), дополнительное профессиональное образование (ДПО) направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды. Определено, что реализовываться ДПО может в виде повышения квалификации или профессиональной переподготовки. Программа повышения квалификации направлена на совершенствование и (или) получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, и (или) повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации. Программа профессиональной переподготовки

направлена на получение компетенции, необходимой для выполнения нового вида профессиональной деятельности, приобретение новой квалификации [52].

Практикуемыми формами получения ДПО являются: наставничество, тренинги, семинары, краткосрочные (1–3 месяца) программы повышения квалификации и длительные программы повышения квалификации (от 6 месяцев до 1 года), программы переподготовки продолжительностью более года, стажировки и программы МВА [2, с. 25–26]. Реализацией программ ДПО кроме организаций Минобразования РФ (институты, академии, вузы, сузы) занимаются специализированные учебные центры, отраслевые подразделения, профессиональные образовательные учреждения, учебные центры при организациях-разработчиках [41]. При этом, согласно данным опросов, на 2020 г. более половины респондентов-работников различных предприятий и организаций считают основным местом получения ДПО государственные образовательные учреждения [34].

Исследования фиксируют возрастающую востребованность обучения по программам ДПО со стороны взрослых людей. По данным на 2006 г., о своем желании получить дополнительную квалификацию, повысить уровень уже существующей или приобрести новые знания и умения заявляли около 90% менеджеров предприятий различных форм собственности, 75% учителей, более 70% сотрудников государственных органов власти и управления, а также лиц, отбывающих наказание в местах лишения свободы, около 60% людей с ограниченными возможностями здоровья и безработных, более 50% жителей сельской местности или городов, удаленных от административных центров, до 30% офицеров силовых ведомств и работников предприятий ВПК [53]. В 2015 г. была зафиксирована тенденция на увеличение масштабов распространения различных форм дополнительного образования, выходящих за пределы обязательной переподготовки, прежде всего за счет работников крупных и успешных предприятий приоритетных направлений экономики, выбирающих более дорогостоящие и долгосрочные формы ДПО; выявлено, что до 80% организаций оплачивало своим работникам участие в программах ДПО, при этом росла доля работников, готовых к софинансированию и самостоятельному финансированию программ переподготовки, в результате чего их участие в оплате составляла 54% от общего числа обучавшихся, в то время как федеральные и местные бюджеты оплачивали 1–2% [2]. Конкретные численные показатели могут варьировать в зависимости от времени и места, но представляется очевидным, что сегодня имеющие опыт трудовой деятельности взрослые люди становятся все более самостоятельными и влиятельными участниками рынка образовательных услуг.

Вообще современные вузы взаимодействуют сразу с несколькими категориями клиентов, каждая из которых имеет собственные интересы и ожидания: 1) государство (определяет направления обучения, структуру образовательных программ, формы обучения, а также частично финансирует деятельность вузов); 2) обучающийся (выбирает соответствующее его требованиям образовательное учреждение, получает образовательную услугу и в ряде случаев оплачивает ее); 3) косвенными клиентами вуза являются предприятия-работодатели, которые потребляют не саму образовательную услугу, а ее результаты, а также 4) родители обучающихся, которые могут играть большую роль в выборе и финансировании конкретной образовательной программы [20]. Для системы ДПО основными клиентами, судя по приведенным выше статистическим данным, выступают в основном организации, заинтересованные в профессиональном развитии своих сотрудников, а также сами работающие взрослые люди, побуждаемые к дополнительному обучению различными обстоятельствами, которые мы рассмотрим ниже. Их потребности и ожидания приобретают важное значение, поскольку в условиях сложившегося рынка образовательных услуг средством повышения

конкурентоспособности вуза, его престижа и репутационного потенциала становится именно ориентация на потребителя, то есть соблюдение принципа клиентоориентированности [15, 17, 20].

В маркетинге под клиентоориентированностью понимается особый стратегический подход к развитию организации, обеспечивающий повышение ее конкурентоспособности и рост доходности за счет мобилизации всех ее ресурсов на выявление, вовлечение, привлечение клиентов, удержания наиболее прибыльных клиентов путем удовлетворения их потребностей и повышения качества обслуживания [17]. По отношению к учреждениям высшего образования клиентоориентированность определяется как направленность вуза на проведение политики, обеспечивающей конкурентные преимущества вуза посредством формирования положительного имиджа и поступательно расширяющейся базы лояльных клиентов; к важнейшим из таких мер относится персонификация контакта с клиентом на основе сбора информации о нем самом, о его запросах и предпочтениях [38].

Операционально принципы клиентоориентированности детерминируют деятельность образовательного учреждения на трех уровнях: общеидеологическом (выдвижение удовлетворения потребностей клиента в позицию корпоративной ценности), дезагрегированном (ориентация на потребности клиента при выстраивании внутриорганизационных процессов) и фронт-офисном (максимизация удобства и привлекательности для клиента контактов с учреждением и его представителями) [14], определяя характер взаимодействия с клиентом на всех этапах сотрудничества. Действие принципа клиентоориентированности распространяется и на доучебный этап, на работу с потенциальными абитуриентами еще до принятия ими решения о поступлении в вуз.

Особенности взрослых людей как субъектов выбора образовательного учреждения. В основе клиентоориентированного рекрутинга, обеспечивающего образовательную организацию качественным контингентом обучающихся, лежит анализ мотивов и способов поведения в ситуации выбора потенциальными студентами конкретного вуза и программы обучения [47].

Необходимо еще раз отметить, что традиционно основное внимание исследователей в сфере менеджмента высшей школы привлекают обучающиеся, получающие первое профессиональное образование ([1, 3, 18, 22, 23, 40, 43, 46 и мн. др.). В таких исследованиях анализируются используемые при выборе вуза источники информации и основные предпочтения абитуриентов, а также факторы, оказывающие влияние на выбор вуза на разных этапах поступления; особое внимание уделяется организации профориентационной работы вуза и формированию коммуникативной политики вуза [47]. Актуальность данной проблематики возрастает, среди прочего, вследствие все большей вовлеченности отечественных вузов в процессы интернационализации образования и возникновения в связи с этим перспектив рекрутирования иностранных студентов [6, 29, 32, 56]. В то же время работ, посвященных специфике рекрутинга среди взрослых людей, желающих обучаться по программам ДПО, обнаружить не удалось. А такая специфика, связанная со своеобразием их возрастных, психологических, социальных и профессиональных характеристик, существует.

Так, исследования показывают, что для абитуриентов, впервые поступающих в вуз после окончания школы, в качестве важнейших критериев выбора образовательного учреждения выступают: возможность бесплатного обучения, место вуза в различных рейтингах, местонахождение вуза, советы родителей, друзей и знакомых, информация от представителей вуза (дни открытых дверей и др.) [24]. С точки зрения организации рекрутинга это означает, что на выбор образовательного учреждения и специальности будет влиять степень, с которой предложения конкретного вуза соответствуют именно

перечисленным критериям. При этом состав наиболее значимых характеристик (обучение без оплаты, имидж и территориальное расположение вуза) свидетельствует, на наш взгляд, о том, что выбор юношами будущей профессии часто зависит от обстоятельств, не имеющих отношения к сути профессии и собственным предрасположенностям. Не может поэтому удивлять массовость низкой удовлетворенности полученной специальностью: согласно результатам одного из опросов, проведенного в 2018 г., 62% опрошенных заявили, что занимаются не той работой, которой хотели бы, и при возможности выбрали бы другой профессиональный путь [45].

Взрослые при выборе обучения руководствуются принципиально другими соображениями. От 70 до 90% опрошенных работников считают, что основным результатом участия в программах ДПО является получение необходимых знаний, до 70% — удержание на рабочем месте, 25% — повышение оплаты труда, до 20% — повышение в должности, менее 10% — возможность перехода на другую работу [34]. По понятным причинам у «первичнообучающихся» указанных мотивов получения профессионального образования, характерных для взрослых людей, не выявляется, за исключением мотива приобретения необходимых знаний, который также упоминается, правда, только 8% опрошиваемых [19]. Приведенных данных уже достаточно для того, чтобы констатировать бесперспективность использования в целях рекрутинга взрослых абитуриентов тех же средств, которые применяются вузами для привлечения абитуриентов юношеского возраста, что является частным проявлением глобальных различий подходов к организации ВПО и ДПО [44].

Поиск дополнительного образования осуществляют люди, уже имеющие опыт профессионализации. Данный процесс имеет нелинейный характер и значимым фактором, определяющим возникновение желания или необходимости изменить имеющуюся профессиональную позицию, является наличие в развитии профессионала кризисов как результата обострения накапливаемых внутриличностных противоречий и / или противоречий между личностью и условиями ее жизнедеятельности [25, 50]. Состояние профессионального кризиса сопровождается такими негативными проявлениями, как психологический дискомфорт, раздражительность, неудовлетворенность собой и окружающими, ощущением опустошенности и безнадежности, депрессией, апатией, утратой смысла деятельности и жизни и т.п. [48], [49]. Обучение по программам ДПО, способствующее активному разрешению кризиса профессионализации, рассматривается как один из позитивных вариантов разрешения кризиса профессионального развития [28, 42], но с точки зрения задач рекрутинга важно заметить, что характерное для кризисных состояний психологическое неблагополучие сказывается на характере и стратегиях поисковой активности и коммуникации, снижает способность к принятию рационального решения и оказывает дезорганизующее влияние на целеполагание и когнитивную деятельность. Среднестатистически пики неудовлетворенности профессиональной карьерой приходятся на 27, 40 и 60 лет [35], что позволяет приблизительно сориентироваться в определении наиболее вероятного возраста основной массы взрослых абитуриентов.

Вне ситуации профессионального кризиса к типичным для взрослых людей жизненным условиям позитивного и негативного порядка, наличие которых также следует учитывать при разработке стратегии клиентоориентированного рекрутинга, относятся:

- 1) Производственная необходимость в получении дополнительного профессионального образования, которое позволит получить более высокий социальный статус, возможность занять руководящую должность.

2) Неудовлетворенность размером заработной платы или темпами продвижения по службе.

3) Физическая невозможность осуществления трудовой деятельности по первоначальной профессии.

4) Несоответствие первоначальной квалификации направлению, в котором работает специалист.

5) Состояние кризиса середины жизни, проявляющегося трансформацией ценностных и целевых ориентиров [31, 51].

Каждое из перечисленных обстоятельств задает своеобразный фон для принятия решения о получении дополнительного образования вообще и об участии в конкретной образовательной программе в частности.

В самом процессе обучения взрослым также свойственен ряд характерных особенностей, впервые описанных М.Ш. Ноулзом:

1) взрослому человеку принадлежит ведущая роль в процессе обучения;

2) взрослый, являясь сформировавшейся личностью, ставит перед собой конкретные цели обучения, стремится к самостоятельности, самореализации, самоуправлению;

3) взрослый обладает жизненным опытом, знаниями, умениями, навыками, которые должны быть использованы в процессе обучения;

4) взрослый обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели;

5) взрослый ищет скорейшего применения полученным при обучении знаниям и умениям;

6) процесс обучения в значительной степени определяется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют ему;

7) процесс обучения организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах [11].

Современные исследования развивают представления о специфике взрослого человека как субъекта учения. Так, показано, что оценка содержания и вовлеченность в обучение зависит у взрослых обучающихся от степени его соответствия целям, связанным с профессиональной деятельностью и карьерой, а также от возможности самостоятельно определять цели обучения и получать конкретные применимые на практике знания, излагаемые подробно, логично и структурированно [36, 44, 60, 62]. Выявлено также, что взрослые предпочитают персонализированное обучение, параметрами которого выступают относительно высокий уровень автономности (соблюдения границ личности) в сочетании с доверием к преподавателю, проявляющим способность контролировать ситуацию, и доступностью личного контакта с ним [58], [59].

Перечисленные особенности взрослого обучающегося не формируются в учебном процессе, а присущи ему, в том числе, и на этапе выбора образовательной программы, и с ними могут быть связаны те более или менее осознаваемые самим человеком ожидания или опасения по отношению к планируемому обучению, которые оказывают свое влияние на оценку его перспективности и желательности.

В структуре самоопределения взрослого человека при смене профессии кроме выбора будущих профессиональных перспектив, что характерно и для абитуриентов-юношей, выявляется также выбор между своим прошлым и возможным будущим, а имеющийся учебный и профессиональный опыт (и позитивный, и негативный) формирует неадекватные ожидания от обучения [8, 9, 13, 21, 51]. Важно

учитывать также, что решение об участии в программе ДПО усложняет и без того напряженную, как правило, жизнь взрослого человека [61]. Наряду с потребностями, побуждающими к получению ДПО, взрослые люди подвержены действию демотивирующих факторов, среди которых: необходимость совмещать учебу с основной деятельностью; невозможность регулярно посещать учебное заведение вследствие его удаленности, больших затрат или ограниченных возможностей здоровья; беспокойство о своем авторитете, боязнь выглядеть некомпетентным в глазах окружающих, несоответствие собственного образа «солидного человека» традиционно понимаемой роли ученика, отсутствие уверенности в своих способностях; страх перед взятой на себя ответственностью за учебу, противоречие между необходимостью изменений и привычкой к устоявшемуся образу жизни; некоторые возрастные физиологические изменения, влияющие на быстроту реакции, скорость запоминания и усвоение новой информации [7, 51, 53].

Можно видеть, что в целом система потребностей и ожиданий взрослого абитуриента ДПО отличается сложностью своего состава и структуры, она отражает опыт реальной профессиональной деятельности и предшествующего обучения, комплекс образовавшихся с течением времени социальных связей и отношений, устоявшиеся качества личности и характера, а также сложившиеся на этой основе образовательные, карьерные и жизненные притязания. В силу этих особенностей при выборе программы дополнительного обучения взрослые, как правило, имеют более конкретные мотивы и более жесткие требования к содержанию, организации, условиям, срокам обучения и применяемым образовательным технологиям [19, 26].

Дополнительное своеобразие позиции взрослых абитуриентов придает существование двух вариантов субъектности решения об участии в образовательном процессе. С точки зрения задач рекрутинга важно учитывать специфику обучения по направлению от организации и по собственному желанию человека, принимающего в силу каких-то причин решение о необходимости повысить свою квалификацию или сменить профессию.

Администрация организации, направляя сотрудников на обучение и оплачивая его, ориентируется при выборе программы на свои собственные критерии и приоритеты, при этом у слушателей, входящих в сформированные таким способом учебные группы, часто отмечается либо недостаточная мотивация к освоению курса, либо внешний по отношению к обучению в целом мотив — получение соответствующего сертификата на право заниматься профессиональной деятельностью [33]. Усилия специалистов по рекрутингу в таких случаях должны быть, очевидно, направлены на то, чтобы заинтересовать представителей администрации направляющей организации.

В ситуации же, когда субъектом выбора является сам взрослый человек (по оценкам исследователей, число таких случаев составляет от 60 до 70% всех обучающихся по программам ДПО [35, 44]), пространство выбора задается, с одной стороны, совокупностью сложившихся в жизни поступающего факторов, мотивирующих и демотивирующих обучение, с другой стороны — сопоставлением этих факторов с характеристиками содержания и форм обучения по программам, предлагаемым различными образовательными учреждениями. Здесь успешность набора на обучение будет определяться тем, насколько условия и ожидаемые результаты обучения в конкретном вузе окажутся соответствующими потребностям взрослых людей, осуществляющих поиск образовательного учреждения, в соответствии с чем и следует разрабатывать стратегию рекрутинговой работы.

Согласно одному из определений, потенциальные студенты изначально ищут не конкретный вуз, а важные для них аспекты в процессе принятия решения о выборе того

или иного вуза [6]. В качестве фактора, повышающего эффективность рекрутинговых мероприятий, то есть способствующего принятию абитуриентом решения в пользу обучения в конкретном вузе, выступает готовность данного образовательного учреждения соответствовать имеющимся у потенциального обучающегося потребностям, идти навстречу его ожиданиям и создавать условия для снижения воздействия демотивирующих обстоятельств. По нашим представлениям, клиентоориентированный рекрутинг в сфере ДПО предполагает ориентацию на те особенности взрослого человека, мотивированного к смене своей профессиональной позиции или профессии, которые отличают его от абитуриента, осуществляющего свой первый профессиональный выбор. К важнейшим из этих особенностей относятся самостоятельность, прагматичность и персонифицированность мотивации к обучению, наличие предшествующего опыта профессионального обучения и профессиональной деятельности, а также высокая вероятность того, что психологическое состояние человека, осуществляющего самостоятельный выбор программы ДПО, характеризуется как кризисное или близкое к кризисному.

С учетом роста востребованности различных форм дополнительного образования представляется перспективным проведение специальных психолого-педагогических и маркетинговых исследований, направленных на определение тех содержательных и формальных характеристик, которые могли бы обеспечить необходимый уровень клиентоориентированности фронт-офисной составляющей деятельности вузов в сфере рекрутинга взрослых абитуриентов.

В более общем плане с точки зрения принципа клиентоориентированности координация принимаемых в образовательном учреждении управленческих, организационных и методических решений с некоей операциональной моделью различных групп обучающихся, отличающихся по своим предпочтениям, мотивации, ожиданиям, демографическим характеристикам, социальному положению, психологическим свойствам и т.п., может рассматриваться в качестве основы стабильной плодотворной работы вуза вообще и в сфере ДПО в частности.

Список литературы

1. Абдрахманова Л.В., Никонова Э.И. Основные факторы, влияющие на выбор вуза абитуриентом // Вестник экономики, права и социологии. 2017. № 3. С. 113–116.
2. Авраамова Е.М., Клячко Т.Л., Логинов Д.М. Мониторинг непрерывного профессионального образования: позиции работодателей и работников. М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2015. 60 с.
3. Авралева Н.В., Ефимова И.Н., Маковейчук А.В. Оптимизация стратегии вуза в области реализации новых программ рекрутинга студентов // Знание. Понимание. Умение. 2017. № 3. С. 243–253.
4. Андриянова М.В. Внутрифирменное обучение персонала в России: тенденции и перспективы // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 27–30.
5. Анцыферова Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблемы непрерывного образования // Психологический журнал. 1980. Т. 1. № 2. С. 52–60.
6. Арсеньев Д.Г., Врублевская М.В., Беляевская Е.А., Денисова В.А. Анализ эффективности инструментов и методов привлечения иностранных студентов на образовательные программы вуза // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 6 (106). 44–53.

7. Баурина О.Т. Особенности обучения взрослой аудитории // Качество образования – стратегия XXI века: сб. материалов VI региональной практической конференции. Северск, 24 апр. 2019 г. Северск: Издательство ОГБПОУ «Северский промышленный колледж», 2019. С. 9–15.
8. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
9. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. М.: Экспо, 2001. 511 с.
10. Более 40% студентов считают обучение оторванным от требований рынка труда [Электронный ресурс] URL: <https://na.gia.ru/20200703/1573833536.html>
11. Васягина Н.Н. Обучение взрослых: опыт и перспективы // Педагогическое образование в России, 2012. № 2. С. 9–12.
12. Вербицкий А.А. Образование взрослых в системе непрерывного образования // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2015. Т. 2. № 13. С. 282–286.
13. Волков С.Б. Педагогическое сопровождение специалиста на этапе профессиональной реориентации // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2008. № 5. С. 163–165.
14. Гулей И.А., Шавырина И.В. Социокультурная модель развития организационной культуры вуза в условиях повышенной конкуренции выпускника // Менеджмент в России и за рубежом. 2015. № 5. С. 91–96.
15. Гусев Д.А., Флеров О.В. Дополнительное профессиональное образование в социальном пространстве современной России // Наука и школа. 2016. № 5. С. 44–55.
16. Дагаева Е.А. Внутрикorporативная система обучения как фактор развития человеческого капитала // Вестник Таганрогского института управления и экономики. 2019. № 1 (29). С. 103–106.
17. Демененко И.А. Применение клиентоориентированного подхода в процессе выполнения социально-институциональных функций в системе высшего образования // Наука. Общество. Государство. 2018. Т. 5. № 2 (18). С. 131–136.
18. Димитриади Н.А., Шеховцов Р.В., Пономарева М.А. Разработка стратегии привлечения абитуриентов в университеты с использованием матричных инструментов // Вестник Ростовского государственного экономического университета (РИНХ). 2017. № 2 (58). С. 76–87.
19. Динер А.А., Стурова И.С. Роль дополнительного профессионального образования в системе Российской высшей школы // Экономика Профессия Бизнес. 2016. № 2. С. 92–96.
20. Дмитриева Н.В., Габинская О.С. Клиентоориентированность: составляющие и особенности реализации в вузе // Креативная экономика. 2018. Т. 12. № 6. С. 865–876.
21. Дудаль Н.Н. Особенности поведения при переживании кризиса профессиональной переподготовки личности в непрерывном образовании // Архитектурно-строительный и дорожно-транспортный комплексы: проблемы, перспективы, новации: материалы Международной научно-практической конференции, 7–9 декабря 2016 г., Омск. Сборник, СибАДИ. Омск, 2016. С. 1171–1175.
22. Евдонин Г.А., Мамедова С.С.К. Моделирование процесса выбора вуза абитуриентом при поступлении // Управленческое консультирование. 2014. № 10 (70). С. 89–94.
23. Ефимова И.Н. Анализ мотивации абитуриентов при выборе вуза (на примере Нижегородской области) // Университетское управление: практика и анализ. 2011. № 6. С. 60–68.
24. Ефимова И.Н., Маковейчук А.В. Рейтинг и бренд вуза как инструменты реализации политики менеджмента качества системы высшего образования // Вестник

Российского университета дружбы народов. Серия: Государственное и муниципальное управление. 2016. № 4. С. 40–56.

25. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.

26. Ишков А.Д. Особенности реализации дополнительного профессионального образования в исследовательских университетах. М.: МГСУ, 2011. 216 с.

27. Кансузьян Л.В., Немцов А.А. Вузовское образование в оценках студентов // Социологические исследования. 1999. № 4. С. 95–100.

28. Клищевская М.В. Смена профессии как феномен профессионального развития. Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2001.

29. Краснова Г.А., Гриншкун В.В. Особенности и преимущества онлайн-рекрутинга иностранных студентов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2017. № 14. № 4. С. 391–398.

30. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М.: Просвещение, 1985. 126 с.

31. Лазарев М.А., Ласкин А.А. Высвобождения специалистов в процессе профессиональной переориентации на примере субъективных факторов // Вестник экономической безопасности. 2016. № 2. С. 361–368.

32. Лампого Дж. Особенности стратегии привлечения иностранных абитуриентов на коммерческую форму обучения // Финансовые исследования. 2018. № 3 (60). С. 135–140.

33. Леоновец В.Т. Использование современных технологий образования в процессе повышения квалификации, переподготовки и профессиональной подготовки рабочих (служащих) // Современные технологии образования взрослых: сб. науч. ст. / отв. ред. Т.А. Бабкина. Выпуск 2. Гродно: ГрГУ, 2013. С. 177–181.

34. Логинов Д.М. Востребованность дополнительного профессионального образования различными категориями работников // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. Вып. 38. М.: МАПДО: ИПКГосслужбы: РУДН. 2020. С. 161–171.

35. Миэринь Л.А., Еремеев М.А. Развитие институциональных принципов проградентности мотивов к труду в деятельности работников современных предприятий // Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета. 2014. № 5 (89). С. 7–14.

36. Мкртчян В.С., Беянина Л.А. Непрерывное профессиональное образование взрослых: возможности виртуальной среды и технологии обучения на основе интеллектуальных агентов-аватаров // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2016. № 2 (38). С. 168–178.

37. Монахова Л.Ю., Марон А.Е. Фундаментальные исследования андрагогических систем непрерывного образования взрослых // Человек и образование. 2013. № 3 (36). С. 77–82.

38. Неретина Е.А., Соловьев Т.Г. Предпосылки формирования клиентоориентированного подхода к управлению взаимоотношениями с потребителями образовательных услуг высшего учебного заведения // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. 2001. № 2. С. 161–170.

39. Никитин Э.М. Теоретические и организационно-педагогические основы развития федеральной системы дополнительного педагогического образования. М.: АПКИПРО, 1999. 314 с.

40. Пантелеева О.О. Факторы, влияющие на самоопределение абитуриентов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2017. № 2. С. 201–212.
41. Перепелица Ф.А., Раяк М.Е. Сокуренок Ю.А., Шуклин Д.А. Особенности реализации дополнительного профессионального образования в вузе в условиях современных тенденций его развития // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. Вып. 34. М.: МАПДО: ИПКГосслужбы: РУДН. 2018. С. 89–99.
42. Петраш М.Д. Кризисы профессиональной жизни в контексте развития взрослых. Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2004.
43. Прахов И.А. Модель выбора вуза в условиях ЕГЭ и роль ожиданий абитуриентов: препринт. М.: Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010. 56 с.
44. Расташанская Т.В., Самаркин О.А., Табаровская К.А. Механизм обратной связи со слушателями как элемент мониторинга качества образования: опыт ГАОУ ВПО МИОО // Наука и школа. 2015. № 3. С. 79–88.
45. Руппель Т. Более половины специалистов разочаровались в своей профессии [Электронный ресурс] URL: <https://hr-tv.ru/hrnews/bolee-poloviny-spetsialistov-razocharovalis-v-svoej-professii.html>
46. Рыченков М.В., Рыченкова И.В., Киреев В.С. Исследование факторов, оказывающих влияние на выбор вуза абитуриентами, на различных этапах процесса поступления // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. [Электронный ресурс]. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=11612>
47. Рябоконт М.В. Модели поведения абитуриентов при выборе вуза // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2016. № 4 (44). С. 177–185.
48. Садовникова Н.О., Сергеева Т.Б. Психологические механизмы переживания профессионального кризиса личности. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. 105 с.
49. Солдатова Е.Л. Нормативные кризисы развития личности взрослого человека. А/р. дисс. ... докт. психол. наук. Екатеринбург, 2007.
50. Сыманюк Э.Э. Психология профессионально обусловленных кризисов. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. 319 с.
51. Трофимова Л.Н. Проблема мотивации учебной деятельности у слушателей курсов профессиональной переподготовки // Современные проблемы науки и образования [Электронный журнал]. 2014. № 6. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=15448>
52. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2020). [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/18ecc06c654c0f2e1ffdf7fa3f8c1ef137f01615/
53. Фролов А.Г., Гаврилов А.В. Маркетинг образовательных услуг в сфере дистанционного обучения преподавателей высшей школы // Образовательные технологии и общество. 2006. Т. 9. № 4. С. 276–283.
54. Хусяинов Т.М. Причины и возможности получения второго высшего образования российскими студентами // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2015. № 2. С. 60–78.

55. Шавырина И.В., Гладкова И.А., Музылева Е.С. Векторы диспропорций профессионально-образовательных интенций молодежи // Казанский педагогический журнал. 2016. № 2. Т. 2 (115). С. 410–413.
56. Яковлева С.М. Рекрутинг международных студентов как элемент интернационализации российских вузов // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 6 (106). С. 64–70.
57. Desjardins, R. The labor market benefits of adult education from a global perspective. In: *International Review of Education*, 2019, 65 (6): 955–973.
58. Kop, R. Web 2.0 technologies: Disruptive or liberating for adult education? In *Gateway to the Future of Learning, Proceedings 49th Adult Education Research Conference*, June 15–17, 2008. St. Louis, MO. [Electronic References]. URL: <http://newprairiepress.org/aerc/2008/papers/37>
59. Lee, J.M. Exploratory Study of Perceived Barriers to Learning in an Urban Educational Opportunity Center, 2017. [Electronic References]. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Exploratory-Study-of-Perceived-Barriers-to-Learning-Lee/8adc91e634df7568dfa0ef1b9d02d20037a18c0a>
60. Panacci, A.G. Adult Students in Higher Education: Classroom Experiences and Needs. In: *The College Quarterly*, 2015, 18. [Electronic References]. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Adult-Students-in-Higher-Education%3A-Classroom-and-Panacci/58b4852207704a6a251bc851486f92921894c54d>
61. Pastogianni, M., & Koutsoukos, M. The Role of the Adult Educator in Eliminating Internal Psychological Barriers in Adult Learning. In: *Education Quarterly Reviews*, 2018, 1 (2): 268–278.
62. Ranvar, S. The relationship between self-directed learning and the parameters affecting adult education // *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 2015, 4: 489–499.

1.9. Социально-психологические особенности взрослого человека как субъекта обучения в системе дополнительного профессионального образования

Система дополнительного профессионального образования является одним из компонентов структуры непрерывного образования. Важным фактором, обуславливающим эффективность организации учебно-образовательного процесса для взрослых, выступает учет специфики контингента слушателей, являющихся специалистами социальной сферы.

Понятие возраста является центральной категорией наук, изучающих развитие человека. Важное значение в определении характеристик взрослого в отличие от других возрастных категорий человека для эффективного обучения признается всеми психологами и специалистами в области обучения взрослых, как в России, так и за рубежом (С.И. Змеев, И.А. Колесникова, А. Роджерс, М. Ноулз и др.). Именно «природа взрослых как обучающихся и характерные черты процесса обучения взрослых отличают образование взрослых от других видов образования. Для того чтобы оптимизировать процесс обучения, особенно важно знать, что представляет собой взрослый учащийся.

К настоящему времени западные психологи не пришли к единому мнению в определении понятия взрослого человека вследствие трудности выделения четких характеристик, однозначно определяющих это период развития в жизни человека.

Самый распространенный способ определения индивида как взрослого человека – это достижения им определенного возраста. А.М. Митина, проведя анализ данного

понятия в зарубежной андрагогике, приводит следующие данные: «...многие зарубежные исследователи справедливо считают, что это критерий при всей видимой простоте является весьма относительным» [12, с. 65]. М. Тайт аргументирует на примере Великобритании, где в настоящее время людей обычно относят к категории взрослого с 18 лет, когда они получают право голосования, хотя совсем недавно возрастной лимит для голосования составлял уже 21 год, а к исполнению многих других ролей взрослого человека – родителей, работников, налогоплательщиков и других – люди могут приступать и ранее 18 лет. Есть и другие обстоятельства, лишаящие выделенный критерий должной определенности: в европейских странах возраст взрослого человека установлен законом, а в развивающихся странах – это вопрос местных традиций. Отсюда можно сделать вполне логичный вывод о том, что возраст сам по себе не является достаточным показателем, а гораздо важнее то, какие роли и какую ответственность он приносит людям.

Учитывая недостаточность критерия взрослости М. Ноулз, М. Тайт, Р. Патерсон и др. связывают его не с конкретным возрастом, а с тем, что происходит с человеком, когда он достигает определенного возраста, какие характеристики личности становятся для него типичными.

Так, Х. Уилишире помимо отнесения данного понятия к возрасту старше 20 лет считает, что взрослый должен быть зрелым и опытным. Р. Патерсон, рассматривая статус взрослого, приписывает ему черты ответственности, которые человек приобретает в определенном возрасте. По мнению этого ученого, люди обречены быть взрослыми вследствие своего возраста, и хотя не все обязательно являются по сути зрелыми людьми, от них ожидают поведения взрослого человека.

М. Ноулз вводит в обсуждение вопроса о взрослости новый критерий – самооценку человека. Он полагает, что основой нашего отношения к людям как взрослым является, с одной стороны, их «взрослое» поведение, а с другой – их собственное восприятие себя как взрослых людей. Период взрослости, по его мнению, начинается с того момента, когда индивид воспринимает себя в достаточной мере самоуправляемым, автономным. М. Ноулз подчеркивает, что естественный процесс созревания личности органично ведет к независимости, автономии, ограниченной рамками социальной культуры общества.

Давая определение понятию взрослого человека, П. Джарвис отмечает также его социальную обусловленность. Согласно его точке зрения, взрослым является индивид, достигший уровня социальной зрелости, при которой он может занимать ответственное положение в обществе. Следуя за позицией М. Ноулза в этом вопросе, П. Джарвис считает взрослыми людей, чья собственная самооценка и оценка окружающих относит их к категории взрослых в обществе, где они проживают.

Относительно вопроса обучения взрослых и определение взрослости, Г. Даркенвальд указывает, что взрослым человеком можно считать такого, который не выполняет роль обучающегося по дневной форме обучения, а именно детской и подростковой социальной роли), а тот, кто принимает на себя роль работника, супруга и родителя. Стоит обратить внимание на данное определение, в котором содержание понятия взрослости связывается не с возрастом, а находится во взаимосвязи с социально-психологическими факторами, которые осознаются и самими человеком, и одновременно признаются обществом.

Среди отечественных психологов, изучающих данную проблему, необходимо отметить Ю.Н. Кулюткина, который рассматривает взрослость как «один из этапов возрастной эволюции человека, причем этап наиболее важный и продолжительный» [11, с. 32]. Проводя анализ процесса становления взрослости, ученый акцентирует внимание

на «разграничение понятия биологического созревания индивида и социального формирования личности взрослого. Человек как субъект деятельности – это индивид (биологическое существо) и одновременно личность (социальное существо) [там же].

В возрастной психологии И.В. Шаповаленко разводит понятия зрелости и зрелости. Он определяет зрелость как самый социально активный и продуктивный возраст. Это период зрелости, в котором способна осуществляться тенденция к достижению развития интеллекта и личности.

По определению Э. Эриксона, зрелость представляет собой возраст «совершения деяний», наибольший расцвет, при котором «человек становится тождественным самому себе» [17, с. 113].

Становление личности взрослого человека выражается в следующем: в социально-психологическом смысле зрелость наступает в процессе формирования человека как субъекта общественно-трудовой деятельности. Если периоды детства представляют собой периоды подготовки человека как будущего субъекта трудовой деятельности, то начало зрелости означает переход к самостоятельной жизни: профессиональной, социальной, личной [7].

Ю.Н. Кулюткин отмечает три основные характеристики зрелости:

1) ведущим и главным видом деятельности взрослого человека является трудовая деятельность, которая способствует формированию качеств социально зрелой личности, которая своим непосредственным трудом не только осуществляет свое собственное развитие, но и способствует развитию общественного производства;

2) момент включения в профессиональную деятельность приводит к изменению социального статуса молодого человека: он становится полноправным членом трудового коллектива, происходит оплата его труда, а также он одновременно несет ответственность за свои действия и поступки;

3) у молодого человека под влиянием трудовой деятельности и нового социального статуса формируется и новая социальная позиция, которая характеризует его как взрослого человека: позиция полноправного субъекта своей жизнедеятельности. Он самостоятельно принимает решения, контролирует свое поведение. Как субъект труда, человек оценивается обществом с позиции качественного выполнения своих социально-трудовых функций. Именно в этом проявляется его личность, его творческое «Я». Признаком зрелости является также переход на внутренний контроль всех своих жизненных проявлений, определяющих связь человека с культурой социума [11, с. 33].

С.И. Змеев считает взрослым того, кто выполняет социально значимые роли (гражданина, работника, члена семьи) и обладает физиологической, психологической, социальной зрелостью, относительной экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания, необходимым для ответственного самоуправляемого поведения [9, с. 34].

Главным признаком «зрелости» З.Н. Сафина считает «переход на внутренний контроль всех своих жизненных проявлений, связывающих человека с культурой социума, выход в позицию саморегуляции как главную позицию в отношениях с внешним миром и поведением в нем» [14, с. 55].

Учитывая вышесказанное, можно выделить общую для всех определений характеристику зрелости, как ответственность: за свою жизнь, принятие решений, собственное профессиональное и личностное развитие и т.д.

Наряду с понятием зрелости в контексте исследования интерес представляет понятие «зрелость». Психологи определяют зрелость как достижение в развитии личности и индивидуальности, способности к самостоятельной жизни. По их мнению,

зрелый человек не нуждается в «подпорках» со стороны других, которые бы поддерживали его жизненное равновесие и противостояние трудностям жизни.

Серьезный анализ степени зрелости личности сделан Е.Б. Старовойтенко в философско-психологической концепции развития высших отношений человека к жизни, а именно – познания, самопознания и преобразования жизни, где представлено утверждение об отсутствии прямой зависимости формирования социально необходимого типа личности от степени сформированности зрелых отношений человека к жизни, так как личность неповторима. Ее проявления многообразны: общественно открытые и замкнутые в кругу узколичных отношений, активные и пассивные, самостоятельные и несамостоятельные, альтруисты и эгоисты, создатели и разрушители и т.д. Отличия типов объясняются такими факторами, как:

- полнотой, глубиной и разносторонностью связей личности с обществом;
- активностью человека в освоении разнообразных форм общественной деятельности;
- эффективностью развития личности как субъекта общественной деятельности и отношений;
- уровнем ответственного сознания человеком своей общественной жизни;
- мерой преломления во внутренних свойствах личности прогрессивных и противоположных по значению общественных тенденций;
- устойчивостью и объемом социально значимых позиций человека;
- степенью продуктивности деятельности и масштабом изменений человеком, как в общественных отношениях, так и в собственной жизни [15].

И.С. Кон определяет зрелой личностью ту, «... которая активно владеет своим окружением, обладает устойчивым единством личностных черт и ценностных ориентаций и способов правильно воспринимать людей и себя» [10, с. 63]. По мнению С.Г. Вершловского, зрелость связана с изменениями личностных мотиваций, нравственных ориентиров человека [5]. В психологических трудах Б.Г. Ананьева, А.А. Деркача, А. Маслоу и др. понятие зрелость предполагает развитие человека при достижении вершин своего творчества.

Исследователи проводят также анализ понятия «социальная зрелость». В.Г. Онушкин и Е.Г. Огарев связывают с этим понятием уровень сформированности установок, знаний, умений и этических качеств, достаточный для добровольного, умелого и ответственного выполнения всей совокупности социальных ролей, присущих взрослому. Достигая социальной зрелости, человек осознает, что заботу об обеспечении своей жизни он должен взять на себя, а для этого необходимо трудиться.

Н.И. Бычкова в своем диссертационном исследовании проводит анализ компонентов социально необходимого типа личности, к которым относит, прежде всего, «зрелое интеллектуальное отношение к жизни», при этом подразумевая интерес к познанию и постижению жизни, умения применять знания в практической деятельности, способность к психологическому пониманию, интерпретации жизненных явлений и событий, организацию познавательного процесса с конкретными результатами и др. [3, с. 49].

К важным компонентам социально необходимого типа личности автор относит «деятельностно-продуктивное отношение к жизни», подразумевая стремление к изменениям, преобразованиям в окружении людей и явлений, использование форм практической деятельности и т.д.

Данный тип личности включает «зрелое профессиональное отношение к жизни» с интересом к трудовой деятельности и потребности в ней, состоявшимся профессиональным самоопределением, постоянным профессиональным развитием и др.

Центральное место, с позиции Н.И. Бычковой, в структуре социально необходимого типа личности занимает «социально активное отношение к жизни», которое подразумевает широкое и разностороннее включение в социальные отношения самой личности, умение эффективно взаимодействовать с социальным окружением, реальные представления о возможностях социальных преобразований, способность оказывать влияние на других людей, способность предвидения последствий собственных поступков и т.д. [3, с. 67].

Социально необходимый тип личности включает «зрелое нравственное отношение к жизни», где объединены умения реализовывать традиции нравственности в личном самоопределении, развитие эстетического содержания собственной жизни, видение и понимание сложности нравственных отношений, а также умение выстраивать отношения любви, защиты другого человека.

К определению данного типа личности автор относит и «эстетическое отношение к жизни», развитие которого определяется личностными тенденциями, такими, как видение, понимание гармонии в познании, отношении к любому виду деятельности и самому себе, общая эстетическая составляющая жизни как момент духовной культуры и т.д.

Социально необходимый тип личности характеризуется «осознанным отношением к жизни как зрелое отношение личности к себе – субъекту жизни», а именно потребность в самопознании, самопонимании, самореализации, принципами психологического самоисследования, осознание собственного «Я», адекватная самооценка, ответственное отношение к себе, стремление активно развиваться [3, с. 77].

Все отечественные и зарубежные психологи, несмотря на отсутствие четких критериев определения понятия взрослого человека, сходятся во мнении, как подчеркивает С.Г. Вершловский, что «взрослость – важнейший и самый длительный этап жизненного пути, время расцвета творческих сил личности, ее социальных и трудовых достижений, максимального вклада не только в собственное развитие, но и в развитие общества» [5, с. 278]. При этом автор подчеркивает, что данные качества носят индивидуальный характер, так как социальная ситуация развития взрослого может идти по-разному. Высокий уровень развития предшествующих этапов, освоение новых социальных ролей, личностная активность способствуют формированию психологической зрелости. Г.С. Сухобская выделяет такие показатели психологической зрелости, как:

- самостоятельное прогнозирование своего поведения в любых жизненных ситуациях на основе умения добывать нужную информацию и анализировать ее применительно к целям, связанным с решением конкретных и нестандартных ситуаций во всех сферах жизнедеятельности;
- мобилизация собственной личности на выполнение собственного решения о действии, несмотря на разные обстоятельства и внутреннее социально не мотивированное желание приостановить его действие;
- самостоятельность отслеживания хода выполнения собственных действий и их результатов;
- проявление оценочной рефлексии на основе сформированного самосознания и объективной оценки своих мыслей, действий, поступков;
- способность получать уроки из собственного поведения в различных ситуациях;
- эмоционально адекватная реакция на собственное поведение в различных ситуациях [16, с. 55].

Несмотря на достижение психологической зрелости, это не является синонимичным социальной зрелости взрослого, проявление которой наблюдается в поведении, основанном на ценностях общества. Г.С. Сухобская подчеркивает, что «...нередко полноценный механизм рефлексии, эмоционально-волевой сферы и т.п. служит индивидуалистической, эгоистической направленности человека. В этих случаях хорошо развитый практический интеллект и смекалка могут служить мощным прикрытием для социально неблагоприятных поступков. С понятием социальной зрелости следует связывать позитивную направленность, т.е. внутреннюю установку личности на гуманистические ценности» [16, с. 56].

С.Г. Вершловский выделяет три составляющих понятия «взрослость», где «первая представляет совокупность показателей психологического развития, вторая включает социальную зрелость как способность человека самостоятельно принимать жизненно важные решения на основе собственных «смыслов жизни» (В. Франкл), третья придает этим поискам гуманистическую направленность и тем самым повышает социальную и личностную значимость взрослого» [4, с. 286].

Учитывая вышесказанное, можно считать, что человек относится к категории взрослых людей по довольно разным основаниям: возраст, поведение, ответственность, опыт, зрелость, самооценка, оценка окружающих, возможность занятия определенных социальных позиций. Насколько правомерны представленные характеристики?

Возраст, чаще других показателей приводимый в качестве признака принадлежности к категории взрослого человека, является достаточно неустойчивым основанием, поскольку одни люди в силу разных причин взрослеют раньше, другие – позднее. К тому же, официально объявленный возраст совершеннолетия даже в странах Европы существенно разнится. Что же касается юридической и социальной ответственности, возлагаемой на взрослых людей, то даже в одной и той же стране возрастные границы весьма подвижны. Некоторые авторы предлагают использовать возрастную цифру получения среднего образования, однако она также колеблется в разных странах и ничего не меняет по сути вопроса. Хотя возрастные отличия между взрослым и ребенком, конечно, есть, они не могут служить самодостаточным критерием определения границы отнесения индивида к категории взрослого.

Поведение, рассматриваемое в качестве основания для определения взрослого человека, также не может однозначно отнести человека к категории взрослого. Некоторые подростки, например, вследствие определенного воспитания и сложившихся личных обстоятельств могут вести себя по-взрослому. Например, известны случаи, когда молодые предприниматели вполне осознанно начинали свой бизнес в 14-15 лет. Иногда в силу объективных причин старшие подростки берут на себя заботу о младших сестрах и братьях, или заболевших родителях. Данное поведение окружающие расценивают как поведение не по годам повзрослевшего подростка. В то же время люди, которые по биологическим критериям относятся к взрослым, в ряде ситуаций могут вести себя наивно и несерьезно, как дети. Такое поведение расценивается как отклонение от нормы, но не лишает конкретных людей статуса взрослого.

Существует еще три признака – ответственность, опыт и зрелость, которые, бесспорно, свойственны взрослому человеку, но они накапливаются и проявляют себя постепенно, существенно различаясь у разных людей. Например, безответственность или низкая ответственность как черта характера, к сожалению, нередкое явление и среди взрослых. К перечню конкретных особенностей взрослых людей часто относят также дальновидность, самообладание, самоуправление, наличие определенных ценностей. При организации учебно-образовательного процесса взрослых именно эти характеристики важно принимать во внимание для достижения оптимального результата.

Оценка окружающих и самооценка человека как взрослого выдвигается в качестве критерия отнесения индивида к этой возрастной категории не только отдельными авторами, но и такой международной организацией, как ЮНЕСКО, объявившей в 1976 году, что к взрослым относятся те люди, которых общество, где они живут, определяет в качестве взрослых. Однако такое определение вряд ли можно расценить как строго научное. Оно показывает наличие трудностей, связанных с определением этого понятия.

Состояние взрослости не появляется у человека неожиданно и сразу: на него и на то, какое оно, «работает» вся предшествующая жизнь человека. Не только от природной предрасположенности, но и от уже прожитой жизни в большей мере зависит то, с каким запасом физической прочности подойдет человек к ступени взрослости, какие ценностные ориентации и отношения составят ядро его личности и какие способности, а также какой запас знаний, умений и навыков будут характеризовать его как субъекта деятельности, когда он станет взрослым.

При переходе на ступень взрослости актуализирующиеся у него побуждения могут соответствовать сути общечеловеческих ценностей, или же за ними могут стоять псевдоценности, и в определенных видах деятельности он может оказаться беспомощным, не по возрасту инфантильным или, наоборот, продуктивно деятельным не только на репродуктивном, но и на творческом уровне.

Интересный для обучения подход к раскрытию категории взрослого человека предложен английским исследователем Аланом Роджерсом. Он предлагает рассмотреть категорию взрослого человека с разных ракурсов: как одну из стадий жизненного цикла в триаде «ребенок – юноша – взрослый»; как социальный статус человека, оценка индивида «как завершившего период ученичества и полностью принятого в общину»; как определенный набор идеалов и ценностей, характерных для взрослого [13, с. 118]. Алан Роджерс считает, что наиболее продуктивен в отношении образовательной деятельности третий ракурс – рассмотрение взрослого с позиций типичных для данного возрастного периода черт и характеристик. Английский ученый выделяет три группы таких характеристик:

- 1) полнота развития или зрелость («full growth»);
- 2) «чувство перспективы» – сформированное мировоззрение или адекватность оценок («sense of perspective»);
- 3) самоуправление или автономия – независимость («autonomy»).

«Полнота развития» означает в теоретических рассуждениях А. Роджерса не только зрелость человека как личности, развитие и использование всех талантов и способностей, но и движение вперед, к все большей зрелости и совершенству [13].

«Чувство перспективы» автор рассматривает как здравые суждения человека о себе и других людях. Накопленный взрослыми людьми опыт помогает им достичь более адекватного подхода к окружающему миру. Особенно отчетливо эта черта видна при сравнении с детским поведением, которое порой демонстрируют некоторые взрослые. А. Роджерс объясняет такие случаи неадекватностью самооценки личности в ее отношении к окружающим: или человек воспринимает себя более важным, чем на самом деле является, или самооценка занижена. В том и в другом случае это проявляется в неадекватной, «детской» манере поведения, не типичной для взрослого человека, т.е. происходит расхождение с ожиданием окружающих людей [13].

Третью группу черт автор связывает, прежде всего, с ответственностью индивида за себя, свои дела и развитие. «Часто взрослый, – продолжает А. Роджерс, – ответственен также и за других, но, по крайней мере, он или она отвечают за свои собственные действия и реакции... Взрослость подразумевает

определенную меру автономии, ответственное принятие решений, добровольность, а не подчиненность» [13].

А. Роджерс правомерно обращает внимание на то, что взрослость рассматривается многими людьми как идеал, к которому стремится каждый, – достаточно отчетливо всеми представляемый, но полностью никогда не достижимый. По мнению английского ученого, три выделенные характеристики отличают взрослого от невзрослого практически во всех типах обществ. Они должны обязательно приниматься во внимание при обучении взрослых слушателей, которое следует строить таким образом, чтобы усиливать и развивать отмеченные характеристики. Ученый заявляет о том, что содержание учебно-познавательного процесса, методы обучения должны быть «направлены на то, чтобы помочь слушателям стать более зрелыми, менее наивными, более решительными» [13].

Среди многочисленных подходов к определению взрослого человека особенно важно выделение тех черт, учет которых способствует организации обучения, адекватной особенностям взрослого учащегося.

А.М. Митина справедливо предлагает относить к категории взрослых людей, обладающих следующими характеристиками:

- достигнувших физической и духовной зрелости;
- выполняющих социальные роли, традиционно относимые обществом к ролям взрослых людей;
- принимающих на себя ответственность за собственную жизнь и выбор решений [12, с. 65].

В данном определении присутствуют практически все приведенные выше критерии взрослости: взрослый возраст подразумевает физическую и духовную зрелость; соответствующее собственное поведение и оценка других в выполнении социальных ролей взрослых членов общества; высокий уровень самосознания, опыт и самооценка в принятии на себя ответственности за собственную жизнь и адекватном выборе жизненных решений [12, с. 65]. Необходимо важно учитывать именно эти характеристики при организации учебно-образовательного процесса взрослых. Последняя характеристика, по определению А.М. Митиной, предполагающая высокий уровень осознанности жизнедеятельности взрослым человеком, является наиболее важным критерием взрослости [12, с. 65].

Бесспорно, что наличие всех трех критериев относит индивида к категории взрослых людей. Однако основу взрослого человека составляет идея постоянного развития, продвижения в направлении все более полного самоутверждения и самореализации конкретного индивида, максимального раскрытия его талантов и способностей, что имеет место в течение всей жизни. В конкретный момент времени своего жизненного цикла каждый взрослый человек обладает разной степенью развития этих сущностных характеристик. Поэтому в разновозрастной взрослой учебной аудитории всегда присутствуют люди, у которых выделенные характеристики взрослости выражены в разной степени, что вносит дополнительную сложность в организацию учебно-образовательного процесса и должно учитываться андрагогами при планировании и осуществлении обучающей деятельности.

Современные концепции развития всего организма, в том числе и психического, доказывают непрерывность данного процесса на протяжении всего периода жизни. В результате проведенного анализа научных исследований психологических особенностей онтогенетического развития познавательных процессов в трудах зарубежных и отечественных психологов, в 60-е годы Б.Г. Ананьев приходит к выводу о том, что «... как ни парадоксально, но действительно психическая эволюция взрослого человека –

новая проблема современной науки. Для постановки этой проблемы науке пришлось изучить границы индивидуальной жизни человека, ее начало и конец, детство и старость и лишь тогда обнаружить, что мы почти ничего не знаем о зрелости и взрослости как о фазах и возрастах» [2, с. 203]. А.И. Канатов такое положение объясняет спецификой особенностей культурного развития и возрастающих требований к интеллекту взрослых людей, его мобильности, пластичности, переключаемости.

Вопрос готовности взрослых к преобразованиям приобретает особую актуальность, по поводу которой Б.Г. Ананьев дает следующее объяснение: «... речь идет, следовательно, о самих интеллектуальных потенциалах взрослых людей, их готовности к принципиально новому ходу индивидуального развития, о характеристике психофизиологических возможностей их обучения, то есть – их обучаемости в разные периоды зрелости (не только в молодые, но и в более поздние годы трудоспособной жизни)» [1, с. 65].

Зрелая личность самостоятельно осуществляет собственный выбор в процессе развития. Среди психологов и андрагогов утвердилось представление о безграничности возможностей развития взрослого человека, о развитии как основном способе существования личности.

Рассматривая вопросы зрелости, стоит подчеркнуть и наличие гражданской активности взрослого человека, которая становится важным фактором в определении и росте субъектных возможностей личности, в преобразовании ей действительности и самой себя. В жизнедеятельности человека просоциальная деятельность в широком понимании предполагает наличие цели, мотивов, возможностей проектирования, реализует формы взаимодействия людей и обеспечивает их развитие и саморазвитие.

Важным фактором социально-психологической зрелости является образование. Отправной точкой процесса образования взрослых является не поиск биологических, психологических или социальных оснований; она в приемах самосогласования активности индивидов, их самореализации. Внутренним механизмом учебно-образовательного процесса взрослых необходимо считать взаимную приспособляемость между активным человеческим существом и социумом [14, с. 201].

Важным аспектом моделирования учебно-образовательного процесса взрослых выступает различие их как субъектов и как объектов образовательной деятельности.

Как субъект обучения взрослый выступает в роли носителя, источника активности, направленной на познание мира, социума, на совершенствование себя. В учебно-образовательной деятельности принимают участие три типа субъектов: индивидуальные (обучающиеся взрослые, преподаватели), групповые (коллективы), социальные (организации, институты и т.д.). В качестве субъектов учебно-образовательного процесса они активно влияют на себя, на обстоятельства своей жизни [14, с. 119].

Необходимо рассмотреть психолого-педагогические подходы к понятию субъекта обучения.

Сторонники экзистенциальной психологии считают, что одним из важнейших стремлений личности выступает приобретение смысла своего существования, и для человека важным является отношение к случившемуся, а не то, что с ним произошло.

З.Н. Сафина выделяет следующие отличия взрослого, выступающего в роли субъекта и объекта обучения, что позволяет определить суть психолого-педагогического воздействия преподавателя на обучающегося:

1. Взрослый как субъект учебно-образовательного процесса проявляет свободную активность, которая выражается в инициативе, принятии решений, в частности, в выборе

альтернатив, в самореализации. Поведение обучающегося с позиции объекта обучения детерминировано. Он предсказуем, так как лишен спонтанности, находится в зависимости от чего-то или кого-то, он ожидает, например, инструкций и указаний от преподавателя. Вместо принятия решения обучающийся проявляет амбивалентность, желание перенести ответственность за принятие решения на кого-то другого.

2. Обучающийся с позиции субъекта обладает богатым внутренним миром, принимает собственные решения, осознает свои чувства. Обучающийся как объект остается как бы за пределами обучения, он действует без понимания мотивов своего поведения и не отдает себе отчета в собственных чувствах.

3. В состоянии субъекта обучающийся может меняться, способен сформировать в себе новые качества, изменить собственное поведение. Обучающийся как объект не способен измениться по отношению к проблемной ситуации, он не воспринимает новое.

4. С позиции субъекта обучающийся может самостоятельно развиваться, способен решать сложные задачи по сравнению с предыдущими, при этом самосовершенствуясь. Обучающийся, «запутавшись» в личностной проблеме, уподобляется объекту, который не развивается. Он реализует репродуктивные, а не продуктивные схемы поведения.

5. Взрослый с позиции субъекта в своих действиях и решениях исходит из представления о своем будущем, строя личностную перспективу. Это выражается в осмыслении своего существования. Как объект взрослый теряет данную перспективу, пребывая в зависимости от чего-либо.

6. Взрослый обучающийся постоянно пребывает во многих измерениях, определить какой параметр жизни является главным для него сложно, они все необходимы для полноценного существования: семья, работа, обучение, хобби и т.д. Сильное разрушение одного из параметров может привести к нарушению всей жизни. Это происходит и когда человек попадает в состояние объекта, при котором один аспект жизни начинает «затмевать» другие [14, с. 204].

Многие исследователи считают, что взрослые как субъекты учебно-образовательного процесса стремятся к ведущей роли в обучении, а также к самостоятельности, самореализации. Они обладают жизненным и профессиональным опытом, который, с одной стороны, помогает и его стоит использовать при обучении, а, с другой стороны, имеющийся опыт мешает освоению новых компетенций. Взрослые стремятся применять полученные знания в учебно-образовательном процессе как можно быстрее в своей практической деятельности.

Результаты исследования Б.Г. Ананьева, посвященного особенностям развития психических качеств в своих, показывают изменение личностной позиции в результате отношений с пересмотром ценностно-смысловых образований, регулирующих их деятельность. Молодой человек в период вступления в самостоятельную жизнь имеет вопросы жизненного, личностного и профессионального самоопределения, в период зрелости по мере накопления опыта, одной из основных проблем становится реализация данного приобретенного опыта в деятельности. На разных этапах взрослости меняются ценности, и, соответственно, собственная «Я-концепция» [1, с. 298].

Являясь участником учебно-познавательной деятельности, специалист социальной сферы принимает для себя роль обучающегося, но при этом она не идентична роли школьника, которую он исполнял в детские годы. Обучение для специалиста социальной сферы – важная и нужная деятельность, но, тем не менее, вспомогательная по отношению к основной – трудовой. Данное обстоятельство меняет отношение взрослого к учебной деятельности, смысл которой определяется более широкой системой социальных отношений и трудовой деятельностью.

Позиция взрослого человека как активного участника социально-трудовых отношений проявляется и в отношении к обучению. Самостоятельность личности и ее стремление к собственному мнению в принятии решений, к целенаправленной организации учебной работы придает учебно-образовательному процессу для взрослых, как считает Ю.Н. Кулюткин, смысл самообразовательной деятельности. Самостоятельность взрослого подразумевает свободный выбор содержания, форм, сроков обучения. Принудительность обучения практически не применима для слушателей: не имея свободы выбора, личность не берет на себя внутреннюю ответственность за результативность собственного обучения. Учет потребностей взрослого человека предполагает привлечение слушателей к совместному планированию учебно-образовательного процесса, к определению целей и их достижению. Групповая форма работы является более эффективным способом обучения, чем пассивное вовлечение слушателя в процесс обучения [11, с. 13].

Учет сущности проблем взрослых способствует заинтересованности и активному отношению взрослых к содержанию учебно-образовательного процесса. Важным является и то, что в период решения практических проблем у слушателей формируется умение вычленять в практической ситуации саму задачу, искать способ ее решения, в результате альтернатив применять решения и оценивать полученные результаты. Развивающий эффект данного обучения зависит от того, как оно формирует открытость человека к новшествам и переменам, способность просмотра явления с разных сторон, гибкость мышления, преодоление стереотипов, умение обобщать и делать выводы.

Фактор возраста невозможно не учитывать при организации учебно-образовательного процесса, потому что именно он в преобладающем большинстве служит показателем развития психических функций человека, необходимых для обучения взрослых. Необходимо учитывать при организации учебно-образовательного процесса для взрослых тот факт, что обучение не является основным видом деятельности слушателей, а выполняет роль вспомогательной деятельности для эффективного осуществления главной, т.е. трудовой деятельности. В результате взрослый оценивает получаемые знания, соотнося их с собственными практическими запросами. Обучение способствует реализации жизненных и профессиональных планов взрослого человека, развитию его творческого потенциала, активности, мобильности, столь необходимых для успешной организации жизнедеятельности.

Психологи рассматривают жизненный и профессиональный опыт в качестве одного из главных принципов обучения взрослых (А.В. Даринский, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская и др.), а А.Ю. Панасюк отмечает, что опыт – это не только накопленная информация, это не только внутренняя (субъективная) статистика случаев, но и автоматизация многих действий и операций, стереотипы разного вида установок.

Профессиональный опыт играет важную роль в процессе переподготовки и повышения квалификации специалистов социальной сферы. Однако рассматривать его как положительный фактор стоит не всегда. Не смотря на то, что ранее считалось, что стаж работы в должности прямо пропорционален квалификации, исследования не показывают прямой пропорциональной зависимости стажа трудовой деятельности и успешности участия в учебно-образовательном процессе.

Опыт профессиональной деятельности слушателей оказывает влияние на процесс восприятия учебного материала, на углубление его субъективного смысла. Ю.Н. Кулюткин, А.В. Даринский и др. подчеркивают взаимосвязь теоретических знаний, усваиваемых взрослыми, с их жизненным и профессиональным опытом, которые способствуют усвоению теории, так как она опирается на навыки, полученные в

практической деятельности, но при этом нельзя и переоценивать значения профессионального опыта слушателей. Исследования в области андрагогики показывают неоднозначность влияния опыта на процесс применения полученных знаний. При необходимости перестройки профессиональной деятельности стереотипы, полученные в результате практики, оказывают отрицательное воздействие. Стереотипизация влияет на понижение гибкости мыслительных процессов, необходимых при ориентации в новых условиях, затрудняет понимание нового, мешает отказаться от старых способов действия. По данным психологов, существует определенная тенденция к усилению с возрастом инертности сформированных ранее стереотипов. Чем старше человек, тем увеличивается большее количество стереотипов, вызывая затруднения при изменении. Мыслительная гибкость зависит и от уровня образования: у слушателей с низким уровнем образования (согласно проведенного исследования – таких 36%) сложившиеся стереотипы оказываются более инертными по сравнению со слушателями того же возраста, но с более высоким уровнем образования [11, с. 14].

Ю.Н. Кулюткин и Г.С. Сухобская отмечают, что дискуссия о положительном и отрицательном влиянии жизненного опыта взрослого человека и есть отражение сложного для дидактического решения вопроса о влиянии сложившихся ранее знаний и способов и их интерпретации на процесс усвоения нового содержания. Здесь мы сталкиваемся с чрезвычайно серьезной проблемой, своеобразной именно для обучения взрослых. В результате при организации учебно-образовательного процесса для взрослых необходимо определенным образом настроить слушателей на важность постоянной смены стереотипов.

В период обучения в системе дополнительного образования взрослых, в большинстве своем имеющих практический опыт работы, возникает проблема, состоящая не столько в обучении, сколько в переобучении в плане преодоления сопротивления ранее сформировавшимся стереотипам. С учетом вышесказанного, необходима смена отношения слушателей к собственному опыту. Важным моментом в период обучения является показ для слушателей ограниченности собственного опыта, его недостаточность для правильных научных обобщений и формирования системы знаний и умений. Справедливо подчеркивает Ю.Н. Кулюткин, что наличие профессионального опыта у слушателей, который является результатом чисто эмпирических обобщений, носит ограниченный характер, так как привязан к конкретным практическим ситуациям. В данных ситуациях он является действенным и эффективным, но в новых условиях, этот опыт часто становится ошибочным или просто неприемлемым [11, с. 13]. Слушатель должен адекватно оценивать ситуацию в отношении того, что он знает и чего он не знает, чтобы не создавалось ложной самоуверенности в том, что он все уже знает, только на основании того, что осведомлен о самих фактах.

Взрослый человек имеет также устоявшиеся ментальные модели, положительный для него как индивидуума опыт социального поведения. Однако этот опыт устаревает, индивидуальные ментальные модели входят в противоречие с общими (корпоративными) целями, навыками и требованиями, что обуславливает трудности в обучении специалиста социальной сферы, когда необходимо не только «привитие» нового, но и «удаление» старого [7].

Реально и адекватно оценивая свои возможности, слушатель способен найти наиболее оптимальные для себя пути решения и условия деятельности, определить те из ее областей, в которых он способен наиболее полно раскрыть свои силы и потенциал. В основе сознательного управления человеком своей собственной деятельностью, и в том числе образовательной, лежит самооценка. В первый день обучения на курсах переподготовки и повышения квалификации слушателям предлагается пройти

компьютерное тестирование, содержание которого представляет знания по психологии, педагогике, социальной работе (в зависимости от контингента обучающихся и учебных программ) и заполнить анкету, где необходимо оценить уровень самооценки профессиональной компетентности и личностных особенностей.

Рассматривая слушателя ДПО как взрослого обучающегося, необходимо отметить, что С.И. Змеев, акцентируя внимание на проблеме образования взрослых, определяет то, что «... суть андрагогического теоретического подхода к образованию взрослых на практике заключается в вовлечении самого взрослого обучающегося в организацию процесса собственного обучения» [8, с. 95]. Автор характеризует взрослого учащегося, раскрывает, в чем состоит сущность андрагогической позиции по отношению к обучающемуся, как главному участнику организации процесса собственного обучения [там же, с. 96].

В.В. Горшкова подчеркивает, что «... современный человек как активный субъект обогащения и одухотворения себя через интеграцию профессионального и общекультурного образования актуализирует в себе ценнейшие атрибутивные качества, такие, как: креативная свобода, «переживаемая ответственность», потребность в инновационных поисках нестандартных решений, рефлексивная компетентность и осознание подлинной результативности в своей деятельности» [6, с. 10].

Рассматривая социально-психологические особенности взрослых, необходимо отметить и индивидуальные психологические особенности: темперамент, характер, способности, задатки. Такие общие способности, как особенности мышления, восприятия, памяти, активности, любознательности, творческого воображения позволяют достигать значительных результатов и в профессиональной деятельности, и в обучении.

К специальным способностям, как способностям к определенному виду деятельности, в рамках нашего исследования мы относим такие способности, как прогнозирование, аналитика, мобильность, рефлексивность, креативность, обуславливающие результативность в области социальной работы.

Учет особенностей мышления, внимания, памяти, а также специальных способностей слушателей способствует повышению уровня обучаемости специалистов социальной сферы и является одним из принципов интенсификации процесса обучения.

К числу индивидуальных различий относят сравнительно легко устанавливаемые различия в запасе знаний, умений и навыков. Все индивидуальные социально-психологические особенности и индивидуальные различия должны учитываться при организации и реализации процессов и моделей обучения специалистов.

В обучении взрослых важную роль играет и самооценка, формируемая в непосредственном диалоге слушателя ДПО с преподавателем или с группой. Диалогичность учебно-образовательного процесса является базисом системы оценивания в ДПО специалистов, которая должна строиться на рассмотрении всех сочетаний ожиданий и оценок со стороны 2-х субъектов учебно-образовательного процесса – преподавателей и слушателей ДПО: ожидания преподавателей, предъявляемые к слушателям, оценки преподавателями обучающихся, а также ожидания обучающихся, предъявляемые к преподавателям, оценки слушателями преподавателей, самооценки специалистов.

Как преподаватель, так и слушатель, подвергая себя самоконтролю и самоанализу, работая над самооценкой, развивается, личностно растет, распространяя тем самым свое влияние на окружающих. В противоположном случае – он отдает свою душевную работу другим, становясь не только жертвой, но и орудием чужого влияния.

Осуществленный анализ психолого-педагогической, социологической и специальной литературы, исследований отечественных и зарубежных ученых позволяет

констатировать тот факт, что, несмотря на то, что пока нет единого мнения в определении понятия взрослого человека вследствие трудности выделения четких характеристик, однозначно определяющих этот период развития в жизни человека, процесс дополнительного образования взрослых должен строиться с учетом общих, специальных и индивидуальных особенностей взрослого человека, представляя собой процесс непрерывного формирования социально зрелой личности, способной к самопознанию, самообразованию, самокритике, саморазвитию. Такие отличительные характеристики взрослого обучающегося, как самостоятельность, осознанное отношение к собственному обучению, наличие жизненного, профессионального и социального опыта, желание проектировать собственную образовательную траекторию, высокий уровень образования и мотивации в обучении, стремление к применению полученных знаний, умений и навыков в ближайшей перспективе, партнерские отношения в практической деятельности, позитивное отношение к нестандартным методам обучения и др. должны найти отражение в организации обучения взрослых, базисом которого является реализация андрагогического подхода в дополнительном профессиональном образовании специалистов.

Список литературы

1. Ананьев, Б.Г. Некоторые проблемы психологии взрослых [Текст] / Б.Г. Ананьев // Психология развития / сост. и общ. ред.: авт. коллектив сотр. каф. психологии развития и дифференциальной психологии СПбГУ. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 512 с. – С. 298-329.
2. Ананьев, Б.Г. Психология и проблемы человекознания [Текст]: избр. психологические труды / Б. Г. Ананьев; под ред. А. А. Бодалева. – Москва: МПСИ, 2008. – 431 с.
3. Бычкова, Н.И. Социальное обучение взрослых в условиях неформального образования [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н. И. Бычкова. – Пятигорск, 2004. – 322 с.
4. Вершловский, С.Г. Взрослость как категория андрагогики [Текст] / С.Г. Вершловский // Вопросы образования. – 2013. – № 2. – С. 285-296.
5. Вершловский, С.Г. К вопросу об андрагогической компетентности специалистов, обучающих взрослых [Текст] / С.Г. Вершловский // Образование через всю жизнь : непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2013. – Т. 11, № 1. – С. 277-281.
6. Горшкова, В.В. Современный человек [Текст]: формат непрерывного образования / В.В. Горшкова // Академия профессионального образования. – 2015. – № 2. – С. 7-15.
7. Донина, О.И. Механизмы диверсификации дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы [Текст] / О.И. Донина, Н.В. Лебедева // Известия Балтийской государственной академии рыбопромышленного флота. – 2017. – № 4(42). – С. 55-62.
8. Змеев, С.И. Андрагогика [Текст]: основы теории, истории и технологии обучения взрослых = Androgogy: foundations of theory, history and technology of adult technology / С. А. Змеев. – Москва: Per Se, 2007. – 272 с.
9. Змеев, С.И. Технология обучения взрослых [Текст]: учеб. пособие / С.И. Змеев. – Москва: Академия, 2001. – 128 с.
10. Кон, И.С. В поисках себя [Текст]: личность и ее самосознание / И.С. Кон. – Москва: Политиздат, 1984. – 225 с.

11. Кулюткин, Ю.Н. Психология обучения взрослых [Текст] / Ю.Н. Кулюткин. – Москва: Просвещение, 1985. – 128 с.
12. Митина, А.М. Становление и развитие дополнительного образования взрослых за рубежом [Текст]: концептуальный анализ: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А.М. Митина. – Волгоград, 2005. – 417 с.
13. Rogers, A. Teaching Adults [Text] / A. Rogers. – Buckingham; Philadelphia : Open University Press, 1998. – 249 p.
14. Сафина, З.Н. Инновационные тенденции в становлении региональной системы образования взрослых [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. / З.Н. Сафина. – Великий Новгород, 2005. – 441 с.
15. Старовойтенко, Е.Б. Жизненные отношения личности: Модели психологического развития [Текст] / Е.Б. Старовойтенко. – Киев: Лыбидь, 1992. – 215 с.
16. Сухобская, Г.С. Образование взрослых [Текст]: цели и ценности / Г.С. Сухобская, Е.А Соколовская, Т.В Шадрина. – Санкт-Петербург: ИОВ РАО, 2002. – 188 с.
17. Эриксон Э. Идентичность [Текст]: юность и кризис: учеб. пособие / Э. Эриксон; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых; пер. с англ. Андреева А.Д. [и др.]. – 2-е изд. – Москва: Флинта, 2006. – 341 с.

1.10. Исследование ценностных ориентаций студентов в процессе их профессиональной подготовки в вузе

Перемены, произошедшие в структуре общества, качестве жизни и морально-нравственных ориентирах россиян, а также радикальные изменения в существующей прежде системе воспитания и образования молодежи привели к разрушению старой системы ценностных ориентаций. Однако на данный момент новой полноценной замены этой системе не сложилось. Такое состояние аксиологической составляющей жизни российского общества способно влиять на процесс формирования у студентов профессионального образа специалиста, поскольку в рамках определенных специальностей важны не только теоретические знания и практические навыки, но и личностные особенности – в том числе, ценностные ориентации.

Приобретение знаний, умений и навыков профессиональной деятельности начинается в процессе обучения в вузе. При этом качество освоения этих навыков, их специализация и глубина зависят от мотивации студентов, их ценностных и профессиональных ориентаций. С ними связано развитие необходимых личностных качеств, которые повлияют на процесс становления студента как профессионала в выбранном виде деятельности.

Сформированные ценностные ориентации в различных сферах жизни (в том числе, в профессиональной деятельности) характеризуют человека как зрелую личность, определяя при этом мотивы его действий и поведения. Профессиональные ценности являются важным элементом таких ориентаций. Зачастую они формируются на базе общих жизненных ценностей и стремлений. Так, например, выбор желаемой профессии осуществляется на основе приоритета таких ценностей, как социальный статус, величина заработной платы, возможность помогать людям, значимость образования, престижность определенных видов трудовой деятельности и т.п. В связи с этим, одной из задач воспитания и обучения молодежи является формирование у студента ряда приоритетных ценностей. Актуальной эта задача представляется в свете значимости подрастающего поколения самого по себе. Современные студенты в будущем сформируют новое

общество, и от того воспитания, которое будет дано российской молодежи, от ценностей, идеалов, что они выберут и примут, напрямую зависит будущее нашей страны.

Проблеме развития ценностных ориентаций личности посвящены исследования многих зарубежных и отечественных ученых. Первоначально термин «ценностные ориентации» в психологии был введен как аналог философского понятия «ценности». Четкая их дифференциация до сих пор не произведена. В зависимости от сути изучаемой проблемы, понятие «ценность» рассматривается в нескольких значениях:

- ценность как общественный идеал. В этом значении она представляет собой абстрактные представления общества о характеристиках должного в разных областях жизни. К этой категории относятся общечеловеческие и конкретно-исторические ценности;

- ценность как продукт духовной или материальной культуры. В частности, к этой категории относятся определенные человеческие поступки;

- ценность как часть структуры личности. Общественные ценности преломляются через призму восприятия индивидуального опыта и становятся личными ценностями.

Исследователи предлагают различные интерпретации изучаемых феноменов. Так, по мнению Е.Ю. Бикметова, С.В. Голикова, С.А. Ли, ценности – это то, что способствует упорядочиванию окружающего и внутреннего мира каждого человека, придает жизни смысл и помогает оценить свои действия. Они направляют человека, дают ему четкие ориентиры на достижение желаемых целей и при этом становятся критериями оценки чужой или своей деятельности, поведения, особенностей ситуаций, с которыми приходится сталкиваться в течение жизни [2].

Д.А. Леонтьев выделяет несколько отличающееся понятие «ценностные представления». Оно включает в себя такие категории, как «ценностные идеалы», «ценностные ориентации», «ценностные стереотипы». При этом содержание термина «ценностные ориентации» исследователь определяет как представления человека о его личных ценностях, разделяя при этом иерархию ценностей социума, к которой он принадлежит, и собственную, индивидуальную систему ценностей. Указанные иерархии могут полностью совпадать, пересекаться, а также человек может выделять некоторые отдельные ценности из общей массы социально одобряемых [1].

С точки зрения Т.В. Васильевой, ценностные ориентации – это совокупность ценностных предпочтений, отражающих субъективное отношение личности к объективным условиям жизни. Они влияют на действия и поступки человека, демонстрируются в поведении индивида в процессе жизни [4, с. 59].

Выделяют ряд научных концепций в рассмотрении сущности данных феноменов и определении их положения среди других личностных конструктов. В рамках аксиологического подхода личность рассматривается как высшая ценность социального развития, при этом ценностные ориентации имеют большое значение и изучаются, в том числе, в профессиональной сфере. Он ориентирует на развитие творческого потенциала студента, ценностных ориентиров его личности и деятельности. Системный подход позволяет рассматривать ценностные ориентации как целостную многоуровневую систему, как результат освоения человеком явлений окружающей действительности с точки зрения их ценности. Личностно-деятельностный подход к образованию предполагает, что в центре процесса обучения находится сам студент вместе со всеми его потребностями, интересами, мотивами, ценностями, то есть обучающийся как личность. Соответственно, учебный процесс принимает индивидуализированный характер и ориентируется на развитие имеющегося у студента потенциала [5]. Личностно-ориентированный подход, по мнению И.С. Якиманской, В.В. Серикова, Е.В. Бондаревской и др., позволяет изучать все психические процессы не абстрактно, а в

контексте их принадлежности конкретному человеку. Подразумевается, что характеристики описываемых процессов напрямую зависят от опыта конкретного респондента, его особенностей, склонностей, ценностей. За счет этого подхода образовательный процесс не только приобретает индивидуализированный характер за счет учета особенностей личности учащегося, но и способствует развитию их формированию и развитию [12].

Однако некоторые исследователи вовсе исключают ценности как предмет изучения из области научных интересов – например, бихевиористы не считают ценности научными категориями. К. Левин исключал ценностные суждения и ориентации из используемой системы научных понятий, используемых в психологии.

Целесообразно рассмотреть вопрос о формировании ценностных ориентаций в рамках различных подходов: аксиологического, личностно-деятельностного и системного. Исследование роли социума и общественных отношений в процессе формирования индивидуальных особенностей личности с точки зрения ценностных ориентаций было проведено Г.Г. Дилигенским, Б.Д. Парыгиным, Г.М. Андреевой, А.А. Бодалевым, А.И. Донцовым, В.С. Мухиной, Л.И. Анцыферовой и др. Результаты этих исследований говорят о том, что не только общество способствует формированию определенных ценностей у каждого его члена, но и направленность каждой личности на конкретные ценности приводит к формированию общества [Цит. по: 5].

Важно отметить, что социально-психологический подход к вопросу определения ценностных ориентаций заключается не в изучении ценностной иерархии, существующей в обществе, как внешнего объединения правил и норм по отношению к человеку, а в исследовании именно социального характера формирования ценностей в структуре личности. Так, С.Л. Рубинштейн подчеркивал значимость необходимости преодоления отчуждения и отделения ценностей от человека. В ходе профессиональной подготовки в вузе происходит систематическое восприятие, накопление, переработка и использование информации, связанной не только с теорией предстоящей деятельности, но и с личностно значимым опытом. Это создает предпосылки к аксиологизации профессионального воспитания и развития студента. Цели их профессиональной подготовки в контексте указанного процесса могут быть сведены к следующим:

- ориентировка на гуманистический подход к образованию;
- ориентация на диалог;
- формирование и развитие ценностных ориентаций, касающихся культурного наследия страны, в которой происходит обучение;
- воспитание толерантности и понимания чуждой культуры и иных взглядов;
- формирование навыка принятия и понимания человека другой религии, возраста, мировоззрения;
- развитие знаний о социокультурном положении себя и своей страны в мировом и национальном сообществах;
- формирование навыка ориентировки в ценностных ориентациях, предлагаемых окружающим миром и обществом;
- раскрытие творческого и эстетического потенциала личности студента [11].

Таким образом, теоретические концепции второй половины XX века определяют психологическую природу ценностей, используя практически равнозначные термины «ценностные ориентации личности» и «личностные ценности». В случае, когда авторы используют эти понятия как нетождественные, разница заключается в отнесении личных ценностей к мотивационной или смысловой сферам личности. Отечественные исследователи подчеркивают значимость рассмотрения ценностей социума не отдельно от личных ценностей человека, а как факторы, обуславливающие их развитие.

На данный момент существует множество проблем, касающихся сферы профессиональной подготовки студенческой молодежи. Главной трудностью на сегодняшний день является значительный разрыв между рынком образования и рынком труда. Если актуальность полученных знаний и навыков стремится к соответствию требованиям рынка, то личностные особенности будущего профессионала остаются практически не затронутыми – студенты зачастую даже не обладают информацией о значимости психологических качеств в отношении выбранной специальности.

В ходе профессиональной подготовки в вузе происходит систематическое восприятие, накопление, переработка и использование информации, связанной не только с теорией предстоящей деятельности, но и с личностно значимым опытом. Это создает предпосылки к аксиологизации профессионального воспитания и развития студента. Создание, принятие и освоение ценностей является длительным и сложным процессом. Осознание каждой отдельной ценности приводит к возникновению целостных ценностных представлений, на основе которых формируются ценностные ориентации – осознанная часть иерархии личностных смыслов. Представления создаются на личностном уровне и являются результатом взаимодействия человека с обществом и окружающим миром, присваиваются, становятся некими идеалами или эталонами. Представления об этом эталоне являются знанием, на которое человек ориентируется при вынесении оценки событию или объекту, а также при саморегуляции собственного поведения. Человек постоянно сопоставляет свои интересы, потребности, склонности, решения и желания с идеалами, оценивая их по принципу близости или отдаленности от идеала. Соответственно, от этой оценки зависят дальнейшие действия, предпринимаемые индивидом [8].

Формирование ценностных ориентаций опирается на действие психологических механизмов – интериоризации, идентификации и интернализации. Интериоризация может быть осуществлена при условии достаточно высокого уровня развития личности (сформированности высших психических функций, развитости сознания, некоторой социально-психологической зрелости личности, принятии и положительной оценки этой ценности, волевого усилия) [7, с. 282].

Интернализация – более сложный процесс по сравнению с интериоризацией и идентификацией, поскольку происходит сознательно и активно. Человек не только оценивает объекты с точки зрения значимости для себя, но и реализует эти оценки в повседневной деятельности. Интернализация предполагает взятие на себя ответственности за формирование и использование различных ценностных ориентаций, а также интерпретацию важных жизненных событий в качестве результата собственной деятельности [Цит. по: 9].

По мнению М.Н. Артюшиной, роль педагога в формировании или коррекции как ценностей, так и мировоззрения в целом, достаточно велика. Преподаватель, помимо осознанного и целенаправленного обучения и воспитания, реализует еще одну не всегда осознаваемую роль – трансляцию собственного мировосприятия и собственной системы ценностей. Поэтому педагоги, являющиеся профессионалами своего вида деятельности и обладающие определенными представлениями о социальной среде выбранной специальности, обладают рядом педагогических преимуществ, которые позволяют формировать у студента адекватную целостную картину представлений о профессии. Однако в случае, когда преподаватель не обладает авторитетом у обучающихся, указанные преимущества становятся недостатками, поскольку негативное отношение к педагогу и его ценностям распространяется студентом на всю профессиональную деятельность, а весь его опыт вызывает стремление избежать повторения, а не стремиться к нему [2].

Профессиональные ценностные ориентации развиваются и закрепляются в процессе профессиональной подготовки и, впоследствии, в деятельности индивида. Представляется важным отметить, что процесс формирования ценностных ориентаций и сама профессиональная деятельность взаимообусловлены. Выбор специальности и вида деятельности осуществляется на основании уже сформированных ценностей, но процесс трудовой деятельности оказывает значительное воздействие на коррекцию старых и создание новых норм и установок. По мнению Н.А. Поповановой [10, с.65], выделяются следующие условия формирования ценностных ориентаций студентов в качестве основы их профессиональной компетентности:

Таблица 1 - Условия формирования ценностных ориентаций студента как основы профессиональной деятельности

Условие	Содержание
Ориентация студента на ценностное знание в качестве аксиологической основы профессиональной компетентности	Разработка структурно-функциональной модели профессиональной компетентности студента, формирующейся на основе его ценностных ориентаций
Включение в работу студента проектную деятельность, ориентирующую на формирование соответствующих ценностей	Преодоление противоречия, заключающегося в слишком большом временном разрыве между теоретической подготовкой студента и возможностью реализовать её на практике. Преодоление осуществляется за счет включения в учебную деятельность студента практических проектов, позволяющих приобрести личный опыт реализации полученных знаний и умений, а также оценить соответствие своих представлений о профессии реальности. Результатом такой деятельности является изменение и/или формирование ценностных ориентаций, лежащих в основе профессиональной деятельности.
Актуализация ценностного отношения студента в процессе создания и развития ценностных ориентаций в качестве базы формирования профессиональной компетентности	Создание и усиление эмоциональной составляющей процесса обучения, способствующее созданию и укреплению механизма интериоризации, а также усилению мотивации студентов к изучению и оценке особенностей выбранной профессии.

Соблюдение этих условий позволит эффективно и полноценно формировать ценностные ориентации у студентов. Однако некоторые из этих критериев сложны или не могут быть соблюдены в среде некоторых вузов по разным причинам, что позволяет говорить о трудностях этой стороны подготовки будущих профессионалов.

Таким образом, процесс формирования ценностных ориентаций тесно связан с общими закономерностями социального и психического развития.

Теоретический анализ проблемы формирования ценностных ориентаций студентов в процессе их профессиональной подготовки показал необходимость эмпирического исследования данного феномена. Цель исследования заключалась в изучении уровня сформированности ценностных ориентаций в профессиональной подготовке студентов ВУЗа. Базой исследования стало ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет» (МАГУ). Испытуемые – 50 студентов психолого-педагогического института МАГУ в возрасте от 18 до 24 лет.

Гипотеза исследования основывалась на предположении о том, что у студентов психолого-педагогического института доминируют профессионально-ценностные ориентации, направленные на взаимодействие с людьми и помощь обществу, при меньшей выраженности иных ценностных ориентаций.

В рамках исследования были использованы следующие методики:

1. «Ориентационная анкета» (Б. Басс). Цель: определение личностной направленности.

2. «Оценка уровня притязаний» (В.К. Гербачевский). Цель: выявление уровней притязаний испытуемого посредством диагностики компонентов мотивационной структуры личности.

3. Методика изучения мотивации профессиональной карьеры (Э. Шейн). Цель: диагностика ценностной составляющей профессиональной деятельности.

При проведении исследования с помощью методики «Ориентационная анкета» (Б. Басс) были получены следующие результаты:

Таблица 2 - Показатели преобладающего типа направленности студентов

Направленность	На себя	На взаимодействие	На задачу
Частота доминирования, %	25	56,25	37,5

По результатам данного исследования был сделан вывод о том, что среди испытуемых преобладает ориентация на взаимодействие, т.е. стремление поддерживать контакт с людьми и совместно участвовать в выбранном виде деятельности. У такого субъекта поступки основаны на потребности в общении и желании поддерживать теплые, дружественные отношения с коллегами и знакомыми. Он выберет совместную деятельность даже в том случае, когда для пользы дела было бы рациональнее работать самостоятельно, поскольку именно процесс взаимодействия приносит ему удовольствие и наполняет смыслом выбранную деятельность. Такой человек искренне помогает людям, не ожидая чего-то, кроме одобрения, взамен; одной из главных ценностей для него является общественное принятие и похвала. Для него важна потребность иметь привязанность и эмоционально глубокие отношения, эта потребность важнее желания самореализоваться и достичь целей, поставленных перед ним на работе. Важной чертой является стремление идти на компромисс и находить решения, устраивающие обе стороны – подобный подход позволяет удовлетворить личные интересы и не потерять одобрение социума.

При проведении исследования с помощью методики «Оценка уровня притязаний» (В.К. Гербачевский) были получены следующие результаты:

Таблица 3 - Показатели выраженности ядра мотивационной структуры личности

Компонент	Внутренний мотив	Познавательный мотив	Мотив избегания	Состязательный мотив	Мотив к смене текущей деятельности	Мотив самоуважения
Частота наиболее высокой оценки (%)	6,25	56,25	12,5	18,75	18,75	18,75

По результатам исследования ядра мотивационной структуры личности студентов был сделан вывод о том, что в мотивации деятельности студентов преобладающим является познавательный мотив. Он характеризует испытуемых как проявляющих

значительный интерес к результатам своей деятельности, что позволяет говорить о значимости для них выбранной профессии. В ситуации длительного процесса обучения студенты склонны терять интерес к учебной деятельности, особенно в случае, когда не испытывают потребность в получении знаний в конкретной области. Необходимо качественно организованное обучение, позволяющее сохранять и поддерживать их мотивацию к исследованию собственных характеристик и потребностей в связи с выбранной специальностью, а также стремление принимать участие в различных предложенных видах деятельности.

Результаты, полученные с помощью данной методики, не являются взаимоисключающими, несмотря на то, что некоторые испытуемые одинаково высоко оценивали несколько мотивов. Для определенного количества студентов одинаково важными представляются, например, познавательный и состязательный мотив, что объясняется содержанием элемента соревнования во многих образовательных процессах.

Таблица 4 - Показатели выраженности компонентов, связанных с достижением трудных целей

Компонент	Значимость результата	Уровень сложности задания	Проявление волевого усилия	Оценка уровня достигнутых результатов	Оценка своего потенциала
Частота наиболее высокой оценки (%)	12,5	18,75	50	6,25	37,5

По результатам исследования в данной части методики был сделан вывод о том, что среди компонентов, связанных с достижением трудных целей, преобладает волевое усилие, позволяющее достичь поставленной цели. Этот выбор можно объяснить широко распространенными установками и нормами общества, гласящими, что любое препятствие может быть преодолено с помощью развитой воли, а, соответственно, неудачи могут быть объяснены ленью, недостаточным желанием или отсутствием силы воли. Такие ценности являются частью наследия, оставшегося от единой советской системы формирования ценностных ориентаций.

Многие студенты высоко оценили такой компонент как оценка своего потенциала (способностей, навыков, умений и возможностей), которая характеризует его значимость для личности. Таким образом, студент, чье мнение о своем потенциале достаточно высоко, стремится к его реализации и некоторой проверке в ходе решения сложной задачи. Уверенность в себе и вера в свои силы придают ему решимости и избавляют от страха перед препятствием. Результатом решения трудной задачи становится повышение или укрепление самооценки, что, в свою очередь, влияет на оценивание испытуемым своего потенциала и повышает его возможности при решении следующей сложной задачи или достижении цели.

Таблица 5 - Показатели выраженности компонентов, составляющих прогнозные оценки деятельности субъекта

Компонент	Намеченный уровень мобилизации усилий	Ожидаемый уровень результатов деятельности
Частота наиболее высокой оценки (%)	75	37,5

Результаты исследования в данной части методики не взаимоисключают друг друга. Соответственно, несмотря на то, что большинство студентов наиболее высоко оценили компонент волевого усилия, наблюдается множество индивидуально значимых выборов – для некоторых испытуемых одинаково значимыми являются два компонента, для некоторых наиболее важными являются непопулярные в группе компоненты.

По результатам данной части исследования сделан вывод о том, что среди элементов прогнозных оценок деятельности испытуемых доминирует намеченный уровень мобилизации усилий. Большинство студентов оценивает предполагаемые итоги своих действий, учитывая количество и качество необходимой подготовки к деятельности. В данном вопросе играет роль и самооценка студента, поскольку в зависимости от нее человек способен адекватно или неадекватно оценить нужный уровень мобилизации усилий, предположить степень своей готовности к этим усилиям. В случае завышенной самооценки студент будет переоценивать свои возможности и, соответственно, недооценивать количество нужной подготовки. Это негативно скажется на реалистичности прогнозных оценок результатов деятельности, поскольку его мнимая готовность к деятельности не будет соответствовать объективно достигнутой. В обратном случае – когда самооценка занижена, студент будет недооценивать свои возможности и в лучшем случае потратит на подготовку слишком много времени (которое стоило бы потратить в другом направлении), либо изначально примет предположение, что этот вид деятельности ему не доступен и откажется совершать попытки.

Нужно учитывать, что результаты исследования не являются взаимоисключающими. Некоторые испытуемые одинаково высоко оценивали в качестве компонентов, составляющих прогнозные оценки субъекта, и намеченный уровень мобилизации усилий, и ожидаемый уровень результатов своей деятельности, однако на второй компонент пришлось меньше высоких оценок.

Таблица 6 - Показатели, отражающие причинные факторы соответствующей деятельности

Компонент	Закономерность результатов	Инициативность
Частота наиболее высокой оценки (%)	68,75	43,75

По данным исследования сделан вывод о том, что доминирующим компонентом, отражающим причинные факторы деятельности испытуемых, является закономерность получения результатов. Этот компонент отражает степень понимания студентом того, насколько результат его деятельности зависит от его усилий, и насколько – от случая. Большинство студентов считают важным это соотношение, поскольку оно позволяет не только заранее предположить результат действий, но и оценить степень своего влияния и, как следствие, степень своей ответственности. Возможность влиять на результаты своей деятельности и жизни в целом важны для человека, поскольку личность, лишенная такой возможности, ощущает бессилие, бесперспективность, теряет смысл своих действий и жизни. Напротив, возможности изменять и в какой-то степени контролировать свою жизнь позволяют человеку чувствовать себя в безопасности, иметь возможность ставить и достигать свои цели, удовлетворять потребности.

Поскольку результаты данной методики также не взаимоисключают друг друга, стоит учитывать, что многие студенты не менее важным компонентом считают инициативность, то есть степень понимания испытуемыми того, насколько поставленные перед ними задачи являются результатами их инициативы, а в какой степени директивным указанием вышестоящего лица. Важна возможность влиять на свою

деятельность, при этом имеется важный фактор управления текущей ситуацией со стороны руководителя.

Таким образом, при анализе данных исследования по методике «Оценка уровня притязаний» (В.К. Гербачевский) были оценены компоненты четырех групп, отражающих суть мотивации студентов, их самооценку при решении трудных задач, умения составить прогнозные оценки результатов своей деятельности, её причинные факторы. В исследования по данной методике не являются взаимосключающими, поэтому для многих студентов доминирующими оказывались два компонента одной группы, что говорит о развитой системе ценностей, мотивации и уровня притязаний.

Перечисленные компоненты представляют собой потенциальную структуру мотивации, сопровождающую выполнение задания. Однако методика отражает не только мотивацию, хотя она является центральным звеном. Ее сочетание со значимостью самооценки и самоуважения формирует экспериментальную оценку уровня притязаний.

При проведении исследования с помощью методики изучения мотивации профессиональной карьеры Э. Шейна были получены следующие результаты.

Таблица 7 - Преобладающие ценностные ориентации студентов

Ценностные ориентации	Профессиональная компетентность	Менеджмент	Автономия	Стабильность места работы	Стабильность места жительства	Служение	Вызов	Интеграция стилей жизни	Предпринимательство
Частота доминирования, %	0	18,75	18,75	43,75	6,25	50	0	6,25	0

По данным исследования можно сделать вывод о том, что для большинства испытуемых доминирующим мотивом профессиональной карьеры является мотив служения. Для такого субъекта важны ценности, касающиеся помощи людям, стремления сделать мир лучше, служения человечеству в целом. Он выбирает свою работу и место карьеры, исходя из возможности реализовать эти морально-нравственные задачи и соответствия рабочего сообщества его личным ценностям и ориентирам. Организация, враждебная его идеалам и ценностным ориентациям, не привлечет такого специалиста с помощью денег или славы. Тем не менее, в основе данного мотива лежит стремление нравиться людям и самому себе, выполняя общественно одобряемые виды деятельности. Для такого человека важно не просто прожить жизнь комфортно и успешно, а посвятить её великому делу, придающему ей смысл, а человеку - предназначение. Работа в данном случае становится лишь инструментом реализации этого дела, при этом человек не ограничивается выполнением только поставленных в её рамках задач. Как правило, служение является не просто мотивом выбора карьеры, но и определенным образом жизни.

В истории изучения понятия ценностей и ценностных ориентаций было предложено множество различных подходов к определению сути указанных феноменов, их соотношению и особенностям. Эти понятия можно рассматривать как близкие, но не синонимичные: ценности представляют собой конкретные идеалистические ориентиры личности, а ценностные ориентации – совокупность ценностных представлений о мире.

Целесообразно рассматривать вопрос о формировании ценностных ориентаций с позиций различных подходов: аксиологического, личностно-деятельностного и системного. Особенности первых двух дают возможность развивать ценности студенческой молодежи, основываясь на их индивидуальных интересах, склонностях и стремлениях. Системный подход позволяет сформировать устойчивую иерархию ценностей, распространяющуюся на самые разные сферы жизни студента.

Целенаправленное формирование и развитие ценностных ориентаций студентов в процессе их профессионального становления представляет собой сложный процесс, основанный на соблюдении множества различных условий.

Результаты эмпирического исследования с помощью ряда методик свидетельствуют о специфике уровня развития ценностных ориентаций студентов:

- У большинства испытуемых (57%) преобладает направленность на взаимодействие - стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность.

- Для большинства студентов характерна следующая структура ценностных ориентаций:

- среди компонентов, отражающих ядро мотивационной структуры личности, преобладает познавательный мотив (57%);

- среди компонентов, связанных с достижением достаточно трудных целей, доминирует мотив волевого усилия (50%);

- среди компонентов, составляющих прогнозные оценки деятельности субъекта, наибольшее значение имеет намеченный уровень мобилизации усилий (75%);

- среди компонентов, отражающих причинные факторы соответствующей деятельности, актуализирован компонент «закономерность результатов», выражающий понимание субъектом собственных возможностей в достижении поставленных целей (69%).

- У большинства испытуемых преобладает важная карьерная ценностная ориентация - служение. Основными ценностями при данной ориентации являются «работа с людьми», «служение человечеству», «помощь людям», «желание сделать мир лучше» и т. д. Субъект с такой ориентацией имеет возможность продолжать работать в этом направлении, даже если ему придется сменить место работы. Он не будет работать в организации, которая враждебна его целям и ценностям, и откажется от продвижения или перевода на другую работу, если это не позволит ему реализовать главные ценности жизни.

Отмечено, что человек, ориентирующийся исключительно на пользу общества, и игнорирующий, а то и сознательно жертвующий своими интересами ради великих целей, зачастую скорее реализует свои потребности и желания, чем действительно ставит помощь социуму на первое место. Причина такого парадокса заключается в том, что действительно эффективная помощь может осуществляться человеком, полным сил, энергии и возможности выполнять требуемые задачи, а человек, пренебрегающий своей личностью, не обладает обозначенными ресурсами. Тем не менее, не многие люди, особенно среди студенческой молодежи, понимают этот феномен.

Все это позволило составить психологический образ студента, характеризующийся преобладанием такой ценностной ориентации, как помощь людям и взаимодействие с ними, и менее развитыми другими ценностями, что подтвердило гипотезу исследования.

Список литературы

1. Ансимова, Н.П. Ценностные ориентации и мотивация достижения студентов педагогического вуза / Н.П. Ансимова, Е.Ю. Мишучкова// Ярославский педагогический

вестник. - 2016. - №1. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-orientatsii-i-motivatsiya-dostizheniya-studentov-pedagogicheskogo-vuza> (дата обращения: 14.10.2020).

2. Артюшина М.Н. Социально-педагогические условия формирования ценностных отношений [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. - 2012. - № 2. - URL: <http://psyedu.ru/journal/2012/2/2924.phtml> (дата обращения: 26.09.2020).

3. Бикметов, Е.Ю. Формирование ценностных ориентаций студентов вуза в отношении профессиональной управленческой деятельности / Е.Ю. Бикметов, С.В. Голиков, С.А. Ли // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. - 2016. - №3. – С. 12-18.

4. Васильева, Т.В. Проблема формирования ценностных ориентаций студентов // Вестник КемГУ. - 2014. - № 2 – С. 58-59.

5. Игембаева К.С., Магзумова Н.К. Исследование ценностных ориентации личности руководителей // Инновационная наука. - 2017. - № 3-1. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-tsennostnyh-orientatsii-lichnosti-rukovoditeley> (дата обращения: 07.05.2020).

6. Корж, Н.В. Трудовые ценности современной студенческой молодежи: Автореф...дис. кан. соц. наук. – Пенза: 2011. – 27 с.

7. Кузнецова, Л. Э. Взаимосвязь смысло-жизненных ориентаций и уровня самоактуализации личности студентов / Л.Э. Кузнецова, Ю.Ю. Кибалова // Молодой ученый. - 2017. - № 8. - С. 281-284.

8. Лосев, К.В. Выявление ценностных ориентаций студентов как один из факторов успешности обучения в вузе / К.В. Лосев, А.С. Турчин // Экономика образования. - 2015. - № 1. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vyyavlenie-tsennostnyh-orientatsiy-studentov-kak-odin-iz-faktorov-uspeshnosti-obucheniya-v-vuze> (дата обращения: 28.05.2020).

9. Мушкирова, А.Н. Формирование профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов: Автореф...дис. кан. пед. наук. – Улан-Удэ: 2015. – 26 с.

10. Попованова, Н.А. К вопросу о формировании ценностных ориентаций студентов педагогического вуза / Н.А. Попованова, Д.В. Логинов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. - 2015. - № 1 (31). – С. 63-69.

11. Солдатченко, А.Л. Формирование ценностных ориентаций студентов вузов посредством аксиологических ситуаций / А.Л. Солдатченко, С.В. Харитоновна // Современная высшая школа: инновационный аспект. - 2017. - № 4 (38). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-tsennostnyh-orientatsiy-studentov-vuzov-posredstvom-aksiologicheskikh-situatsiy> (дата обращения: 28.07.2020).

12. Чернякова Н.С. Методологические основы формирования ценностных ориентаций студентов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. - 2016. - № 1-1. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-osnovy-formirovaniya-tsennostnyh-orientatsiy-studentov> (дата обращения: 28.07.2020).

1.11. Исследование эффективности социализации студенчества силами общественных объединений вузов

Молодежь не только стратегическая основа любого общества, но и крупнейшая устойчивая социальная группа, численность которой около 25-30% количественного состава социума в целом. Общественную значимость этой социальной группы сложно переоценить – бесспорно, что молодежь - самая мобильная часть электората, именно за ее голоса разворачивается наиболее жесткая борьба, и именно она часто становится

источником политической нестабильности. Примером тому является деятельность молодежных активистов общественных движений в ходе избирательных компаний последних лет. Процесс становления российской демократии еще не завершен, к сожалению, остается актуальной вероятность различных социально-политических катаклизмов в стране, в которых определенную, не всегда положительную роль может сыграть молодежь и, в частности, студенчество как наиболее активная его часть. От того, как будет воспитано и подготовлено к участию в общественной жизни молодое поколение, какие идеалы и ценности будут ему привиты, во многом, зависят перспективы развития страны.

На современном этапе основные положения государственной молодежной политики закреплены в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», которая ориентирует на приоритетную цель в воспитании молодого человека: национальное самосознание – разделяемое всеми гражданами представление о своей стране, ее народе, чувство принадлежности к своей стране и народу. Основу национальной идентичности составляют базовые национальные ценности и общая историческая судьба» [5]. В Концепции также постулируется ключевая роль образования в «духовно-нравственной консолидации российского общества, его сплочении перед лицом внешних и внутренних вызовов, в укреплении социальной солидарности, в повышении уровня доверия человека к жизни в России, к согражданам, обществу, государству, настоящему и будущему своей страны» [5]. Концепция предлагается как методологическая основа воспитания школьника в системе общего образования, в котором, без сомнения, закладывается базис социализации человека. Однако, на наш взгляд, истинная гражданственность и социальная зрелость проявляется в более позднем возрасте, в период обучения в системе высшего образования. Ведь именно в этот период молодой человек становится истинным гражданином, способным не только участвовать, но и влиять на социальные отношения. Среди этой группы молодых людей особой социальной активностью традиционно отличается студенчество. Именно вузовский контингент составляет цвет нации и опору государства, но в современном обществе студенчество часто отличает социальная пассивность или протестное, а иногда и девиантное поведение [2].

Актуальность рассматриваемой проблемы подчеркивается изменениями, внесенными в ФЗ «Об образовании в РФ» от 31.07.2020 г., согласно которым в Основные образовательные программы высшего образования должны быть включены Рабочие программы воспитания, календарные планы воспитательной работы и соответствующие формы аттестации обучающихся по программам бакалавриата и специалитета [4]. Необходимо отметить такие черты студенчества, как социальная незрелость, экономическая зависимость от родительской семьи. Последние аспекты значительно усилились в связи с продлением возраста обучения, которое произошло в процессе внедрения идей Болонского процесса и становления трехуровневой системы высшего образования. Также важно отметить и то, что студенчество находится в возрастном периоде от детства к зрелости, что предполагает возможности воздействия на эту социальную группу с целью формирования нужных установок и ценностей. При этом с точки зрения психологии для студенческой молодежи характерен максимализм в оценках и суждениях. Означенные качества характеризуют рассматриваемую большую дистантную социальную группу как обоюдоострое оружие и вопрос о том, как и в чьих целях оно будет использовано является далеко не праздным.

Принято отсчитывать историю студенческого самоуправления с 1757, когда в Московском университете появилась новая структура – литературно-научное общество. В соответствии с уставом, эта организация была создана в помощь учебе и для

совершенствования стихосложения. Однако общение за пределами учебных аудиторий очень быстро стало менять свои формы в сторону нарастания социально-политического интереса. Примерно также обстояло дело и с открытым в 1781 году «Студенческим научно-просветительским обществом Собрания университетских питомцев» [1].

Создание этих организации на тот момент было обусловлено тем, что студенческая молодежь, пребывая максимальное количество времени своей жизни в университете, хотела не только получать знания, но и проявлять активность и реализовывать свой потенциал в различных сферах деятельности, в том числе общественно-политической. Наиболее успешно реализовать свою активность студенты могли, объединяясь и создавая различные общества и комитеты по интересам и направлениям.

На протяжении второй половины XIX века и в начале XX века на базе большинства высших учебных заведений создавались те или иные студенческие организации, поддерживая и помогая в реализации студенческой активности, они преследовали совершенно различные цели и задачи. Однако общая политическая обстановка в государстве естественно накладывала на их деятельность свой отпечаток.

Подводя итоги анализа студенческой активности во времена царской России, можно говорить о том, что практически с момента создания первых высших учебных заведений молодежь выказывала желание принимать участие не только в учебном процессе, но и во всех основных направлениях жизни образовательного учреждения. Активность молодых людей была направлена на творческое, культурное, духовно-нравственное совершенствование, и, главное на политическое участие в жизни страны. Развитие навыков коллективной работы в научной сфере, также было одним из интересов молодежи того периода. Однако, основное применение своей активности студенчество видело в участии в самоуправлении учебным заведением, принятии управленческих решений, участии в политической деятельности. Власть же тогда совершила губительную ошибку, не принимая во внимание чаяния молодежи и не видя огромной опасности исходящей от нереализованной активности огромной студенческой массы. Правительство и руководство учебных заведений вплоть до революции 1905 года пренебрегало возможностью предоставить молодежи хотя бы минимальную часть реальной власти, возможность почувствовать себя частью механизма принимающего важные решения, что, по нашему мнению, во многом могло в значительной степени отвлечь студенчество от участия в политической борьбе. Итогом этого недалековидного отношения к студенческой молодежи, стало то, что вся активность была реализовывала через подпольные и нелегальные молодежные объединения. Вместо того, чтобы стать эффективным механизмом вовлечения молодежи в социально-значимую общественную деятельность на благо государства студенческие организации вовлекали молодежь в политическую деятельность, направленную на борьбу с правящим режимом. Студенческие общественные организации стали своеобразной социально-политической школой, позволявшей, ее участникам выйти на уровень поступка. Но поступок этот, к сожалению, чаще всего, был направлен не на поддержание государственности, а на свержение правящего режима. Студенчество во времена царской России являлось одним из самых социально-активных общественных слоев, а индифферентное отношение к потенциалу их активности со стороны правящей элиты привело к включению студенчества в главный оплот революционного движения.

В послереволюционной России воспитанию молодежи партией и правительством уделялось огромное внимание и решение этой задачи было возложено преимущественно на Всесоюзный ленинский коммунистический союз молодежи (ВЛКСМ), который представлял собой распространенную сеть организаций, включающих, в том числе и вузовские комитеты ВЛКСМ (вузкомы). Нужно отметить,

что в эти годы существовал запрет на какие-либо другие общественные объединения в вузах.

Начиная с 30-х годов XX века, когда основная идеологическая линия заняла в обществе крепкое положение, функции студенческих объединений стали расширяться, постепенно начинают создаваться студенческие научные общества. Эти организации способствовали популяризации научных идей и развитию научного потенциала страны, а также представляли собой одну из первых моделей социального лифта. Другой причиной поддержки создания НСО стала необыкновенная сила студенческой активности, которую один комсомол не мог ее полностью нивелировать. Следствием этого стало создание на базе учебных заведений различных форм студенческих объединений, главной целью которых было бы совершенствование возможностей советского студента в различных отраслях науки и промышленности на благо страны и коммунистической партии. К началу 50-х XX века в деятельность научных обществ, активно создаваемых в различных вузах, было вовлечено уже более 50 тысяч студентов. Причем для многих молодых людей эти организации стали, альтернативой вузовским комитетам комсомола.

В целом, оценивая ситуацию с развитием социализации студенчества в различных общественных объединениях, нужно отметить характерные черты эпохи: создание студенческих объединений как централизованная инициатива государства, а также стремление максимально нивелировать студенческую активность и направить ее на благо Советского государства, избежав любой возможности создания молодежных общественных объединений оппозиционного толка. Однако нужно отметить, что даже в таких условиях, студенческие организации направляли активность студенчества на становление молодого человека как социальной и политической единицы.

Для постсоветской России также характерен интерес государства к проблемам социального становления молодежи. Важно, что на этом этапе функции социальной защиты сплочения и организации жизни студенчества, в большинстве вузов, взяли на себя профсоюзные комитеты. В делах государства появляется такое направление как молодежная политика, в разрабатываемых концепциях воспитания и уставах высших учебных заведений как отдельная социальная единица упоминаются общественные студенческие объединения. Их представители вошли в составы ректоратов и Ученых советов, обеспечив студенческое представительство в различных делах вуза. Таким образом, представители студенческих активов стали неотъемлемой частью воспитательной работы любого вуза, а основными ее направлениями стали: развитие творчества; гражданской позиции; формирование патриотизма, а также направления досуговой деятельности, такие как формирование здорового образа жизни и развитие молодежного спорта. Перечисление направлений работы молодежных организаций безусловно свидетельствует об интересе к социализации студенчества, проявляемом на уровне государства. Однако очень быстро выяснилось, что работа носит во многом рутинный характер, а руководителей подобных объединений в основном интересовало управление денежными потоками. Вот как характеризуется этот период в истории студенческого движения «Руководство студенческих профсоюзов того времени совершило огромную ошибку, побоявшись отдать хотя бы малую часть своей власти и возможностей непосредственно самим студентам, они не учли, что история развития студенческих организаций уже не раз показала необходимость регулярной смены руководителей молодежных объединений»[6].

Шлейф этих проблем и не высокая степень доверия к профсоюзным организациям остаются и современной проблемой молодежных движений. При всей широте функций и важности студенческих движений, сегодня мы не можем сказать, что в этой сфере наступило благополучие. Хотя для большинства современных вузов характерно

значительное многообразие студенческих организаций различного толка, нужно констатировать далеко недостаточную их популярность в студенческой среде [3]. По нашему мнению, такое положение вещей связано с отсутствием реально действующих государственных концепций социализации студенчества.

Вопросы воспитания молодежи, ее социального становления занимали внимание ученых и практиков, начиная от античных философов до педагогов и политологов современности. В настоящее время разработано достаточно большое количество воспитательных концепций различного уровня, анализируя их содержание можно выделить некоторые программные моменты, объединяющие их – это стремление:

- увязывать процесс воспитания с формированием стабильного гражданского общества и социального государства;
- сформировать активную включенность молодых людей в социальные процессы;
- придать имманентно присущей молодежи социально-политической активности просоциальный характер.

Перечисленные факторы позволяют нам констатировать, что в современной системе высшего образования в России не создана достаточно стройная и эффективная система социализации студенческой молодежи. Все ценностные ориентиры Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России можно применить и к студенчеству, однако механизмы воздействия требуются качественно иные. Их поиск является актуальной задачей современной воспитательной политики вуза и центральной задачей функционирования студенческого самоуправления.

Для выработки адекватных механизмов воздействия на студенческую молодежь, с целью повышения эффективности социализации, требуется выявление различных подходов к понятию «социализация» и моделирование процесса воздействия со стороны студенческого самоуправления.

В психолого-педагогической литературе рассматриваются следующие подходы к определению социализации:

- социально-педагогический процесс приобщения человека к обществу, такой трактовки придерживаются В.А. Сухомлинский и Р.Г. Гурова;
- передача и присвоение социального опыта, такое понимание выделено И.С. Коном и В.М. Шепелем;
- влияние среды, позволяющее освоить социальные роли и сформировать личность – Л.В. Мардахаев, Я. Щепаньский;
- системное образование, ведущее к формированию личности – В.А. Сластенин, В.С. Ильина.

Наше исследование опирается на трактовку понятия социализации А.В. Мудриком: «Социализация - развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества» [9] и предположение Л.П. Крившенко, что социализация может быть представлена совместным действием двух векторов – целенаправленного – воспитания и средового – стихийного [7; 8]. Две последние позиции позволяют говорить о социализации как о воспитательной проблеме, предполагая интенсификацию воспитательного процесса в случае целенаправленной организации средовых воздействий.

Общество воздействует на студенческую молодежь, понимая ее объектом воздействия. Это воздействие – социализация проходит через систему каналов и механизмов. Среди них мы назвали: семью, систему обучения, окружающую среду, средства массовой информации и особенно выделили общественные объединения. Естественно, что каждый канал имеет и общее и неповторимое в своем воздействии, но как было показано в первой главе внутривузовские общественные объединения

копируют общество в миниатюре и дают возможность студентам почувствовать первый опыт причастности к обществу. Воспринимая эти воздействия, студенческая молодежь становится уже не объектом, а субъектом воздействия, так как она аккумулирует и перерабатывает воспринимаемые социальные нормы и правила, присваивая некоторый стереотип действий. Эти действия не являются механическими, они напрямую связаны с уровнем политической культуры и становлением социальной ответственности в виде основы мировоззрения. Социальная ответственность, по нашему мнению, проявляется в социально-политической осведомленности, социально-политической деятельности студенческой молодежи, которая таким образом оказывает на само общество корректирующее воздействие, заставляя его (общество) учитывать наличие и нужды этой устойчивой социальной группы.

Необходимость в студенческом самоуправлении возникает в связи с рядом причин: во-первых, затрудненностью прямого контакта администрации со студентами; во-вторых, различным культурным и социальным опытом у поколения управляющих и управляемых; в-третьих, невозможностью полного учета интересов и потребностей каждого члена студенческого коллектива; в-четвертых, преимущественно рациональным, а не эмоциональным характером взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса; в-пятых, в связи с необходимостью сглаживания противоречий и установления гармоничных отношений между представителями различных поколений.

Таким образом, студенческое самоуправление обеспечивает своеобразную коррекцию управляющих воздействий администрации, создавая крепкую систему обратных связей и способствуя созданию эргономичного воспитательного пространства вуза. Студенческое самоуправление ставит и успешно решает следующие тактические задачи:

- создание благоприятного климата для обучения и проживания студентов;
- разносторонняя помощь и поддержка обучающихся;
- предоставление возможностей для реализации творческой активности в различных сферах;
- развитие у студентов лидерских качеств, социальной активности, самостоятельного мышления, ответственности за порученное дело и расширение интереса к выбранной профессии;
- формирование студенческого актива, который может стать кадровым резервом для научных школ, преподавательского состава и административного аппарата.

Для решения поставленной проблемы предлагается структурно-содержательная модель социализации студенческой молодежи в воспитательной работе реализуемой через общественные объединения содержит следующие компоненты: целевой, объединяет цель и задачи социализации студенческой молодежи; содержательный, включает программное содержание, направления работы и принципы; процессуальный объединяет условия, формы и методы работы; а также контрольно-диагностический, объединяющий критерий и показатели успешности работы по политической социализации студенчества.

Комплексный характер деятельности общественных объединений предполагает наличие нескольких направлений движения, таких как: непосредственно гражданское и патриотическое, а также тесно связанные с ним, являющиеся их смысловым фундаментом, нравственное, интеллектуальное, эстетическое и физическое воспитание. Только раскрытие всех граней развивающейся личности может способствовать становлению достойного гражданина – истинного патриота своей родины, основным элементом сознания которого является социальная ответственность.

Социальную ответственность мы выделяем в качестве критерия социализации студенческой молодежи. Социальная ответственность понимается нами как возможность и способность отдавать кому-либо, в том числе и себе, отчет в своих действиях, признавать свое авторство в их последствиях, а также нести ответственность за действия или бездействия социальной группы, референтным членом, которой себя ощущает субъект.

Показателями критерия социальной ответственности стали: самооценка, коммуникативные и организаторские способности, а также средний показатель успеваемости.

Руководствуясь, теми задачами, которые поставлены правительством в области молодежной политики, предполагается изменение места роли студенческого самоуправления в вузе, оно должно стать равноправным партнером в управлении, позволяющим осуществить систему сдержек и противовесов, а также развернуть образования лицом к заказчику.

В педагогической теории существуют общие требования к выделению и обсчету критериев и показателей оценки эффективности моделирования. В нашем случае критерием социализированности является социальная ответственность, а ее показателями стали:

- компоненты сознания и осмысления ситуации, осведомленность о нужном сегменте жизни общества;
- компоненте действия - силе проявления, степени внешней выраженности активности;
- устойчивости и действенности – частоте и системности проявлений.

В качестве экспериментальной площадки выбраны вузы: МАИ (экспериментальная группа, вуз 1) и МИРЭА (контрольная, вуз 2). Вузы выбраны на основании того, что в них реализуются различные модели студенческого самоуправления. В МАИ прекрасно уже многие годы существует Профсоюзный комитет студентов и аспирантов, как эффективный орган студенческого самоуправления, основными задачами которого, в первую очередь, являются правовая защита и всеобщая помощь обучающимся. Уникальным является то, что Профком студентов и аспирантов, может смело представлять интересы студентов и продвигать их инициативы не только в стенах родного университета, но и на городском уровне, благодаря своему статусу Местной общественной организации Московской городской организации профсоюза работников народного образования и науки Российской Федерации. Что, несомненно, полезно, и достаточно продуктивно может способствовать реализации основных направлений деятельности, которые должен осуществлять компетентный орган студенческого самоуправления. Также именно в МАИ отлажена система кураторства над обучающимися первого курса, что является одним из главных преимуществ в работе по социализации и адаптации новых студентов.

В свою очередь Студенческий союз МИРЭА, также оказывает социальную и правовую поддержку своих обучающихся, но при этом практикует менее структурированную систему делегирования полномочий внутри коллектива, опираясь на внутренние нормативные акты, разработанные под себя. В отличие от Профкома, Студсоюз имеет менее апробированную правовую базу, что немного снижает эффективность его как органа студенческого самоуправления в университете. Основной задачей является адресная помощь студентам, а не централизованный и системный подход к выстраиванию добрых и учтивых отношений с администрацией университета.

В вузе, выбранном моделью нашего исследования - МАИ, задачу апробации модели социализации молодежи решает планомерно внедряемая деятельность студенческих

объединений. В качестве вузовской воспитательной концепции, предполагающей формирование гражданина и патриота, мы рассматриваем внеаудиторную воспитательную работу. Такую работу мы предполагаем проводить как целенаправленно через сеть общественных объединений различного толка.

Социализация в МАИ организована при сотрудничестве и соуправлении двух субъектов: администрации и студенческого самоуправления. Основная линия, созвучная государственной политике, задается администрацией, а студенческое самоуправление адаптирует эти усилия к непосредственным нуждам и запросам студенчества. Студенческое самоуправление обеспечивает своеобразную коррекцию управляющих воздействий администрации, создавая крепкую систему обратных связей и способствуя созданию эргономичного воспитательного пространства вуза.

В осеннем семестре 2018-19 уч. гг. было проведено исследование в форме анкетирования в МАИ (далее - вуз 1) и МИРЭА (далее – вуз 2), всего был опрошен 151 респондент, из них 45,79% мужского пола и 54,21% женского пола. Возраст опрошиваемых от 17 лет до 25 лет, но чаще всего встречались респонденты в возрасте 19 лет – 32,62% опрошенных. Респонденты также представили свой средний учебный рейтинг. Самый высокий количественный показатель среднего балла успеваемости «Хорошо» - составил 62,88%.

Подробный анализ ответов представлен в приложении 1.

Таблица 1 - Соотнесение показателей и вопросов- дескрипторов

Показатель	Дескриптор
Социально-политическая осведомленность	1. В Вашем вузе принято отмечать государственные праздники? 2. В ходе обучения Вас знакомят с актуальными политическими проблемами? 3. Проводится ли в Вашем вузе внеучебная политико-просветительная работа (клубы, собрания, встречи с интересными людьми и д.р.) 4. Доступны ли для Вас органы управления вузом 5. Осведомлены ли Вы об инициативах правительства в сфере молодежной политики? 6. Вы являетесь членом какой-либо молодежной организации за пределами Вашего вуза организации?
Адаптивная социальная активность	9. Вы принимаете участие во внеучебной деятельности Вашего вуза? 10. Вы являетесь членом какой-либо студенческой организации внутри вуза? 12. Вы являетесь членом какой-либо молодежной неформальной группировки? 13. Вы являетесь членом какой-либо политической партии? 15. С тех пор как Вы достигли 18 лет, Вы:
Социальная ответственность	3. Если такие мероприятия проводятся, то Вы: 6. Если такие мероприятия проводятся, то Вы: 14. Вы считаете себя субъектом, имеющим влияние на политическую жизнь страны? 16. Если Вы принимали участие в голосовании, то Вы: 17. Вы принимали участие в работе избирательных комиссий?

Таким образом, нами установлено существенное влияние целенаправленной воспитательной политики, реализуемой в рамках вуза, через общественные объединения различного толка на социализацию студентов.

Таблица 2 - Сравнение значений показателей по вузам

Показатель	Дескриптор	МАИ	РТУ МИРЭА
Социально-политическая осведомленность	1,4,5,7,8,11	68%	36%
Адаптивная социальная активность	9,10,12,13,15	55%	29%
Социальная ответственность	2,3,6,14,16,17	45%	26%

Список литературы

1. Аналитические материалы к заседанию комиссии Совета Федерации Федерального собрания РФ «Органы студенческого самоуправления: правовое обеспечение и перспектива развития» [Электронный ресурс] // Совет Федерации Федерального собрания РФ: [сайт]. [2004]. URL:http://www.council.gov.ru/inf_sl/bulletin/item/384/index.html (дата обращения: 05.08.2011).

2. Буслаева Е. Л. Особенности социализации подростков и юношей в современных условиях // В сборнике: Проблемы взаимодействия личности-общества и государства в XXI веке. Ученые записки. Материалы международной научно-практической конференции. 2017. С. 17-20.

3. Вольнякова О.А., Фролкова А.К., Юркина Л.В., Куликов С.П. Воспитание, студенческое самоуправление и гуманитарная культура в технологическом вузе. – М.: Изд-во МИТХТ, 2012. – 236 с.

4. Выписка из протокола от 25.05.20 №266 Заседания совета Государственной Думы РФ. [Электронный ресурс] URL: https://kiro46.ru/docs/03062020_02.pdf (дата обращения: 15.09.2020)

5. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2009. - 24 с.

6. Ильин И.В., Габдуллин Р.Р. Студенческое самоуправление в МГУ им. М.В. Ломоносова: история, современное состояние, перспективы развития [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Ломоносов»[сайт]. URL: <http://lomonosov.rambler.ru/>(дата обращения: 5.08.2020)

7. Крившенко Л.П. Педагогика: учебник и практикум для вузов / Л.П. Крившенко, Л. В. Юркина. – 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Юрайт, 2020. - 400 с.

8. Махотин Д.А., Юркина Л.В. Формирование культуры исследователя в проектной деятельности будущих технологов // Вестник Московского университета МВД России. 2012. № 4. С. 194-196.

9. Мудрик А.В. Социализация и смутное время. - М.: Знание. 1991. 81 с.

1.12. Культуросообразное исследование педагогической проблемы преодоления языкового барьера

Современная социальная ситуация характерна тенденцией политического и экономического сближения России со странами Азиатско-Тихоокеанского региона (АТР). Страны АТР благодаря быстрому экономическому подъему молниеносно завоевали не только всемирные рынки и внимание, но и зарекомендовали себя в качестве приоритета внешнеполитического интереса России. В связи с этим серьезной образовательной проблемой становится разработка современных технологий преподавания и изучения восточных языков.

Серьезной проблемой высшего образования является изучение специфики возникновения и преодоления языкового барьера, в процессе освоения разговорных

иностранных языков. Большинство студентов сталкиваются с проблемой языкового барьера как при изучении европейских языков, так и при изучении азиатских языков. Однако серьезной психолого-педагогической проблемой является наличие или отсутствие социокультурной составляющей языкового барьера.

Изучение специфики психологического барьера, сложившегося под влиянием языковой пары и языковой среды, необходимость найти существующие различия, а впоследствии и разработать соответствующую методику составляет актуальность этой работы.

Язык всегда неизменно связан с культурой, с нашей языковой картиной мира. В тот момент, когда мы принимаем решение учить иностранный язык, мы встаем на путь создания нашей «вторичной языковой личности», и неизменно сталкиваемся с несовпадением языковых моделей мира, с различиями в самих реальностях, в менталитете.

Понять не только чужой язык, но и культуру, менталитет так же сложно, как и необходимо, чтобы комфортно чувствовать себя в иноязычной среде и свободно общаться. Поэтому нередко встречается такое, что люди, прекрасно владеющие навыками письма, слушания, чтения, обладающие широким спектром знаний, оказываются уязвимы при реальном столкновении с языком и не подготовлены к самому факту существования трудностей межкультурного общения. Воспринимая мир через призму родного языка, через него же воспринимая и иностранный язык, только в случае неудачной коммуникации они замечают, что не все люди мыслят одинаково, и системы ценностей могут отличаться, как могут отличаться и жесты, и мимика.

Проблема преодоления языкового барьера изучалась в различных аспектах многими отечественными и зарубежными исследователями, среди них: Б.Ю. Городецкий, И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, А.А. Леонтьев, К.Д. Ушинский, Шакуров Р.Х. Она является актуальной и сегодня – современные авторы также часто затрагивают ее в своих работах: А.А. Каскевич., Крашенинникова, Э.Б. Новикова, Л.О. Полякова, Т.А. Попова; рассматривают разные пути: М.В. Горбенко, Т.Л. Гурулева, Г.В. Кашкан, Т.А. Костюкова А.Л. Морозова. Существует много работ авторов, рассматривающих и специфику обучения как русскоговорящих восточным языкам, так и говорящих на восточных языках – русскому: Ван Чжунцзюнь, А.А. Васильев, М.Ю. Гордеева, А.А. Гурьева, И.В. Дегтева, Н.В. Ли, К.А. Ульянова, Е. Л Хальпукова.

Говоря же о видении ученых, изучающих проблематику языкового барьера, нужно в первую очередь отметить, что языковой барьер в глазах тех, кто с ним сталкивается – явление отрицательное, нежелательное. Харитоновна Е.В. подчеркивает необходимость его «необходимо снять, преодолеть, нивелировать» [17, С.203–209].

По определению словаря социолингвистических терминов под редакцией В.Ю. Михальченко (2006 г.) языковой барьер есть «психологическая установка индивидуума, базирующаяся на низкой самооценке своих знаний иностранного языка, мешающая ему участвовать в коммуникативных актах на этом языке» [9]. С понятием языкового барьера Михальченко также связывает понятие языкового дискомфорта, причины которого могут быть как объективные, так и субъективные – это и низкая оценка своих знаний обучающимся, и отрицательное отношение окружающих к изучаемому языку, и языковая дискриминация.

Считается, что коммуникативно-языковой барьер можно условно разделить на две части – индивидуально-психологическую и социокультурную. Об этом в своих работах упоминали Л.О. Полякова [10, С. 199-202], Н.И. Формановская [15], Л.А. Козубовская и Е.Л. Сентебова, немного по-разному для себя определяя, что же именно входит в каждую из частей.

Также стоит отметить, что, так как языковой барьер – явление, дающее о себе знать в какой-то конкретной ситуации, соотношение этих двух составляющих не всегда одинаково. Так Л.О. Полякова привела в пример две ситуации, где в первой мы оказываемся на обычном, традиционном занятии в классе, а во второй – находимся, например, на языковой стажировке в другой стране. И если в первом случае перевесит индивидуально-психологическая составляющая, во втором же – уже социокультурная [10, С. 199-202].

Клод Леви-Стросс, французский этнолог, социолог и культуролог, в своей книге «Структурная антропология» размышлял о том, как все же сложно охватить культурное разнообразие, понять, уловить – ведь «критерии» у каждого из нас совершенно разные: мы меряем степень прогресса и в затратах энергии на душу населения, и в способностях преодолеть экстремальные условия, и в степени развитости философско-религиозных систем... Он говорил о том, что Запад – «хозяин машин», но совершенно далек от Востока и Дальнего Востока «в области отношений между телесным и моральным» [1]. Положение России уникально: она как будто является некой границей, соединяющим звеном, и в то же время это содержит несколько грустную подоплеку. Ведь, будучи между Западом и Востоком, имея свою, совершенно уникальную систему ценностей, совершенно уникальный язык, мы не можем себя отнести ни к одной из сторон – а значит, сталкиваясь с новой культурой, мы неизменно должны учить ее понимать и принимать. Неизменно – в независимости от того, Запад это или Восток, французский это язык или корейский. И то и другое далеко от нас.

Сегодня социокультурный барьер является одним из самых актуальных для преодоления – не зря в своей статье «Столкновение цивилизаций?» гарвардский профессор Сэмюэл Хантингтон написал следующее: «Я полагаю, что в нарождающемся мире основным источником конфликтов будет уже не идеология и не экономика. Важнейшие границы, разделяющие человечество, и преобладающие источники конфликтов будут определяться культурой» [16, С. 33–48]. В данном случае мы согласны с мнением S. Khan, С. Е. Поляковой, С.Г. Тер-Минасовой, В.А. Рудаковской и А.Р. Жаворонковой: культурный барьер, порожденный этим многообразием, намного страшнее языкового, и может стать причиной гораздо более серьезных последствий и фатальных ошибок. С.Г. Тер-Минасова связывает это в первую очередь с естественным для человека, но опасным восприятием, что «своя культура - единственно возможная, правильная и нормативная» [13]. Таким образом, до непосредственного столкновения культур человек рискует жить в своем мире иллюзий, но когда это столкновение произойдет, так или иначе, оно будет восприниматься намного болезненнее. Крупной ошибкой людей также часто становится то, что они приравнивают свое знание языка (порою, более чем высокого уровня) к знанию культуры. В.А. Рудаковская, А.Р. Жаворонкова в своей статье «Языковые и культурные барьеры современности» именно это отмечают как основную сложность: «Человек все равно останется представителем и носителем той культуры, в которой он родился, и язык которой является для него родным» [11, С. 27-30].

Однако это вовсе не значит, что мы не должны стремиться понять и изучить другие культуры – важность освоения иностранных языков не подвергается сомнению, и к сожалению, такой же актуальной остается возможность возникновения барьера в общении.

Одно ясно точно: если быстрота овладения языком очень часто зависит от наших личностных характеристик, упорства, мотивации, то процесс интеграции в чуждую нам культуру не всегда, увы, зависит от нас. Исходя из одной точек зрения в межкультурной коммуникации можно выделить следующие барьеры [8]:

- допущение сходства (люди полагают, что все они одинаковы);
- языковые различия (люди думают, что слова и фразы имеют только то значение, которое они хотели бы передать);
- ошибочные интерпретации невербальных действий;
- влияние стереотипов и предрассудков;
- бессознательное стремление давать оценку всем незнакомым культурным явлениям;
- тревога и напряжение из-за неопределенности поведения партнеров по межкультурной коммуникации

Изучая процесс создания вторичной языковой личности, важно остановиться на том, как это видит Т.Л. Гурулева. По ее мнению, родной и иностранный языки есть равноположные взаимозависимые системы, взаимоотношения которых можно представить через древнюю китайскую космогоническую модель Вселенной Инь-Ян, олицетворяющую то, что языки, сосуществуя, не смешиваются, и в тоже время неизменно наличествует факт взаимного проникновения (Рис.1-4).



Рис.1. Принцип взаимодействия языка и культуры на примере космогонической модели Вселенной инь-ян

Первый этап изучения иностранного языка обычно характеризуется разделением языка и культуры, когда два этих понятия подаются отдельно. Условно: правила грамматики – языку, традиции отмечать Рождество – культуре. Однако постепенно эти две системы находят свои точки соприкосновения и начинают взаимодействовать. Со временем этих «точек пересечения» становится так много, что процесс изучения языка и культуры становится неразделим [5, С. 95-119].

Т. Л. Гурулева

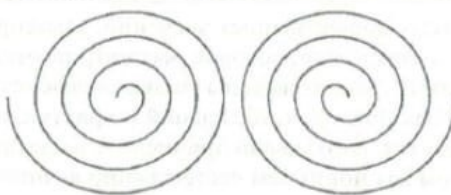


Рис. 2. Начальный этап созвучия языка и культуры

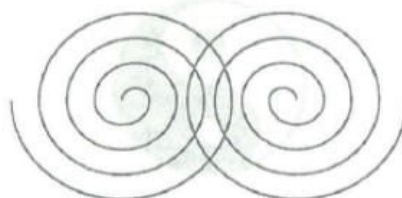


Рис. 3. Средний этап созвучия языка и культуры

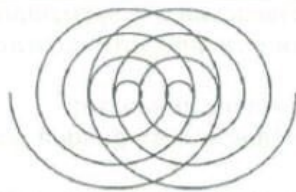


Рис. 4. Старший этап созвучия языка и культуры

Мы солидарны с Л.П. Костиковой по поводу того, что эти процессы должны быть совмещены в современном мире: обучаться в поликультурной среде, стать личностью, которая будет успешно существовать «на стыке нескольких языков и культур» [7, С.128-136] - прекрасная и актуальная цель языкового образования нашего времени.

В проведенном исследовании гипотеза состояла в том, что языковая пара может влиять на прогресс в изучения иностранных языков и преодоление языкового барьера студентами, обучающимися по лингвистическим специальностям. Само же обучение будет эффективнее при учёте социокультурного фактора и использовании культуросообразных методик.

Исследование проходило методом опроса и включало анкетную форму и полустандартизированное интервью. В целом опрос был посвящен проблеме зависимости языкового барьера от таких факторов, как языковая среда и языковая пара. Задачами было выявить причины усугубления языкового барьера, роль социокультурного фактора в формировании языкового барьера, а также сформулировать основные трудности, с которыми сталкивались респонденты при применении языковых навыков.

Анкетирование и интервью были проведены в дистанционной форме в связи с режимом самоизоляции с использованием гугл-форм и посредством аудио-сообщений. Исследование было проведено с 18 по 25 апреля 2020 года. В опросе приняли участие 38 человек, большинство из которых – нынешние студенты или выпускившиеся специалисты лингвистических направлений подготовки, изучившие более одного иностранного языка. Больше половины опрошенных респондентов изучают корейский или другой восточный язык (20 человек), что отвечает заданным условиям для сравнительного анализа по языковой паре европейский язык/восточный язык. Средний возраст опрошенных составил 20-22 года.

Первая часть опроса была посвящена общим вопросам, чтобы составить контекст, в котором респонденты учили, воспринимали язык. Исходя из полученных ответов, можно сделать вывод, что большинство участвующих в опросе обладают высокой мотивацией к изучению языков, и основную языковую деятельность (обучение, работу и т.д.) многие совмещают с самостоятельным дополнительным изучением языка.

Один из вопросов был также посвящен попытке выяснить, насколько люди, большинство из которых продолжительно и профессионально занимаются языком, психологически готовы использовать «более редкий» язык из их языковой пары при общении, при путешествии. Опрошенным было предложено вообразить себе следующую ситуацию – при путешествии в неанглоязычную страну, язык которой они знали или изучали, стали бы они пользоваться английским языком? Ответы получились следующие:

1. Нет, я воспользовался бы шансом попрактиковать язык и не стал бы пользоваться английским - 26,3%

2. Зависит от ситуации. В иноязычной среде я бы пользовался всеми знаниями, которые имею - 63,2%

3. Да, так как английский международный язык и мне было бы так комфортнее - 10,5%

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что большинство опрошенных (73,7%) психологически не готовы полностью перейти на второй их язык (английский чаще всего выступает в качестве первого иностранного языка), несмотря на то, что они находятся в среде носителей. Они предпочитают иметь при себе некую «подушку безопасности», обратиться, в случае неоднозначной ситуации, к удобному и доступному большинству английскому языку. Только четверть опрошенных выказала готовность воспользоваться ситуацией.

Вторая часть опроса была целиком посвящена выявлению разницы в барьерах – в зависимости от языковой среды (естественной или искусственной), в зависимости от языковой пары. Также респондентам было предложено высказать свои субъективные ощущения в процессе говорения, а также попытаться ответить на вопрос, от чего это зависит.

Что касается коммуникации в условиях искусственной, или учебной языковой среды, 11 из 38 опрошенных ответили, что они не испытывают языкового барьера ни с каким из изучаемых ими языков. Практически все из них изучают исключительно европейские языки (1 из ответивших – еще и японский). Только 2 человека из 11 отметили также, что изучают только 1 иностранный язык – английский, все остальные изучают от 2 до 4 иностранных языков. В качестве причин, почему этого барьера у них нет, они указывали следующее:

1. Поймут и с ошибками
2. То, что нельзя сказать словами – можно показать жестами
3. Уверенность в своих знаниях
4. Избавившись от барьера с одним языком, перестали существовать барьеры и с другими изучаемыми языками
5. Опыт общения с иностранцами

Напрашивается следующий вывод: люди, считающие, что у них нет языкового барьера, обладают достаточным количеством опыта и знаний, также эти люди обладают психологической устойчивостью и уверенностью в себе. Люди, для которых не существует барьер – это люди целеустремленные и заинтересованные в успешном исходе коммуникации.

Изучив вторую группу ответов – людей, которые считают, что у них присутствует языковой барьер со всеми изучаемыми языками (9 человек), мы подтвердили гипотезу. Трое из ответивших изучают в дополнение к европейскому восточный язык, четверо – только европейские языки и двое воздержались от указания языков. Основные причины были следующие:

1. Спонтанное или неожиданное общение
2. В принципе проблемы с общением – в том числе и на родном языке

Таким образом, ключевая проблема респондентов, страдающих от языкового барьера при общении на любом из иностранных языков – неготовность к этому общению, ощущение дискомфорта в любых коммуникативных ситуациях, даже в тех, где от респондентов требуется использовать свой родной язык. Сравнивая их с первой группой ответивших, можно выделить самое важное различие – степень уверенности и непосредственного желания говорить.

Третья и самая многочисленная группа (18 человек) указала, что испытывает барьер в искусственной языковой среде не со всеми, а с некоторыми из своих иностранных языков. В независимости от языка, многие респонденты выделили в качестве причины недостаток опыта или практики общения, а также длительные перерывы в общении или изучении.

Что касается общения в естественной языковой среде, опрошенные разделились на 4 группы: те, у кого не было подобного опыта (6 человек), те, у кого нет барьера (13 человек), у кого он есть во всех случаях (12 человек), у кого он есть эпизодически или не со всеми языками (7 человек).

У респондентов без барьера сразу выделилась одна характерная черта – сам факт нахождения вне их естественной среды, делал их увереннее. Некоторые сравнивали, что за границей им говорить было даже легче, отмечали особенные условия – *«у меня нет иного выхода, кроме как говорить на языке», «В другой стране ожидаешь общения на иностранном языке, поэтому барьера нет, а дома обычно не ожидаешь - поэтому барьер есть»*. Многие подмечали, что среда им помогала, и барьер, даже если и присутствовал в самом начале, *«постепенно сходил на нет»*.

Респонденты, указывающие на наличие барьера за границей, в основном отмечали, что барьер возникал именно при непосредственной коммуникации, порой причиной выступала сложность восприятия на слух, быстрота речи носителя, стеснение своего произношения, неуверенность из-за нахождения рядом с людьми, которые знают язык «лучше». И тем не менее, один из ответов респондентов максимально четко выразил мнение большинства по поводу общения с носителями языка в естественной для них языковой среде – *«В другой стране проще адаптироваться с языком, возникают трудности, но к ним можно привыкнуть»*.

Таким образом, сравнивая ответы, я могу сделать аналогичный вывод и согласиться с И.А. Зимней – среда действительно обладает способностью «поддерживать».

При анализе ответов по проблеме того, отчего восточные языки часто воспринимаются как более сложные, выделились следующие факторы:

1. Абсолютное главенство европейского языка как иностранного. Обычно он изучается на протяжении многих лет, со школьной скамьи, из-за чего происходит привыкание и он воспринимается более комфортно.

2. Разница в объеме практики и опыта. Чаще всего восточные языки начинают учить позже, и в подавляющем большинстве – в качестве второго или третьего иностранного языка. Соответственно, представься возможность столько же по времени и интенсивности изучать восточный язык – результат бы соответственно был выше.

3. Близость языка к родному, фонетические различия, общая стилистика речи. Чем специфичнее по сравнению с родным язык – тем сложнее его изучать.

4. Большая специфичность в произношении, в синтаксисе восточных языков, в сравнении с европейскими.

Также в качестве причин были названы и субъективные, такие как: личная заинтересованность в языке, любовь к языку, готовность коммуницировать.

Прежде чем делать обобщающие выводы касательно языкового барьера, формирующегося под влиянием среды и специфики изучаемых языков, следует рассмотреть результаты интервью. В интервью принимали участие 10 человек, средний возраст которых составил 21-22 года. По сравнению с участвующими в анкетировании, все респонденты имели опыт как общения, так и обучения за границей. Также 7 человек из 10 изучают от 2 до 4 иностранных языков, половина из опрошенных изучает наряду с европейскими восточные языки. Языки у многих находятся на разном уровне владения, что позволило также проследить зависимость социокультурного барьера от степени владения языком.

Для упрощения процесса анализа полученные ответы были условно разделены на те, что касаются только европейских языков, и те, что затрагивают и восточные языки.

Разбирая первую подгруппу (европейские языки), в первую очередь стоит отметить то, что очень многие начали учить язык с начальных классов школы (некоторые даже с 3,

5 лет), и впоследствии продолжили обучение в институте. Респонденты с хорошим уровнем владения языком связывали это с качественным преподаванием («В России особо барьера не было, так как была хорошая преподавательница, которая имела опыт работы за границей»), «Очень многое зависит от преподавателя, он во многом определяет твоё отношение к языку»), личной мотивацией, предрасположенностью к языку. Однако были названы и причины из-за, которых в России язык «не шёл», или вызывавшие трудности освоения. Среди них можно выделить:

1. Фонетические сложности («язык зачастую имеет сильный акцент, если говорит русский человек»)

2. Разница в темпе речи, не позволяющая сформировать правильный навык говорения («В России на английском говорят куда медленнее, чем за границей»)

3. Недостаток общения с носителями

4. Устаревшие методы преподавания, недостаток разнообразия («По окончании школы понимала, что сложно связать слова в предложения, если это не задание ЕГЭ», «Опыт говорения в России был скорее поверхностный», «в школе был в основном грамматико-переводной метод, и до многого приходилось самому доходить»).

Одна из интервьюируемых рассказала такой случай: «в процессе одной из поездок за границу я выучила несколько интересных фразеологизмов, и когда применила их на занятии, преподаватель вместо того, чтобы похвалить, наоборот отругала – «правильно только так, как я говорю». Таким образом, можно прийти к следующему выводу: обучение языку – та сфера, которая должна базироваться на актуальной, постоянно обновляющейся информации.

Также интересно разное отношение к ошибкам – за границей и в России, где, «если ты что-то у нас не понял на уроке, в глазах преподавателя ты будешь не самым умным ребенком», из-за чего часто развивается страх «сказать что-то не то». У многих на этой почве возникает болезненное стремление к идеальности – «я скажу или правильно, или никак». В России, в контексте занятия, на многих также давило и отношение других – тот факт, что тебя оценивают, и не только преподаватель, но и остальные учащиеся. Некоторые отмечали, как у них пропадало желание говорить, когда «девочки закатывали глаза», «собеседник делал вид, что ему неинтересно» и т.д. За границей же, помимо страха говорить, многие чувствовали поддержку – и стремление иностранцев помочь и доступно объяснить, что подбадривало даже самых скромных.

Что касается восточных языков, все респонденты отмечали, что «официальных занятий» в институте или на курсах им было недостаточно, необходимы дополнительные, чтобы поднять язык на хороший уровень. Те, кто занимались на языковых курсах, отмечали большую наполненность групп (50-60 человек на начальных этапах обучения), что мешало правильно заложить фундамент. Те, кто имели опыт изучения языка в лингвистических университетах, отмечали, что 4 занятия в неделю очень мало для восточных языков. Одна из интервьюируемых (студентка ФГБОУ ВО Московский государственный лингвистический университет), побывавшая на стажировке в Южной Корее, отметила, что за границей «лучше подход, так как язык делился по направлениям – у нас были отдельные занятия и по аудированию, например, и по разговорному корейскому, и по бизнес-корейскому, и т.д. В Корее система построения занятия и процесса обучения хорошо развита и детально спланирована». Подобное отношение к языку можно отметить на факультетах европейских языков – и, судя по отзывам студентов, изучающих восточные языки, оно было бы актуально и для них.

Что касается языкового барьера, многие из опрошенных говорили, что в естественной среде его проще преодолевать, ведь «когда ты приезжаешь в страну изучаемого языка, ты понимаешь, что ты должен выложиться на полную, и никто тебе

ничем не обязан», «Дома ты переключаешься на язык только тогда, когда ты его учишь. За границей ты полностью окружен этим языком, и барьер, соответственно, преодолевается более быстро и менее болезненно». И в то же время было отмечено, что, если до этого у тебя не было опыта общения с носителями, то, скорее всего, «поначалу будет очень тяжело» - нужно будет привыкнуть к темпу речи, к тому, что у носителей «язык неидеален». Многие отмечали и фактор обстановки – дружеская ли это беседа, или собеседование на работу, просто путешествие или же полноценная стажировка за границей.

Когда же интервьюируемых попросили рассказать, существует ли для них разница в языковом барьере, были выявлены следующие тенденции. Те, кто изучают только европейские языки, или вообще не замечали этой разницы, или выделяли, что за границей коммуникация проходит проще, так как *«ты находишься в среде, начинаешь даже думать на языке»*. Одна из девушек поделилась мнением, что иностранцы более эмпатичны – *«если ты что-то не понял – не страшно, они тебе все объяснят максимально доступно, и ты почувствуешь себя комфортнее. И объясняют они так, чтобы и ты с ними мог общаться»*.

Выделилась и другая особенность: при субъективно негативном отношении к языку, при низком уровне владения, барьер возникал на почве нежелания коммуницировать: *«я не хотела его практиковать, и даже за границей я не хотела говорить на этом языке», «когда уровень был низкий, в основном молчал, так как стеснялся произношения»*.

Что касается восточных языков, то опрошиваемые также разделились на два лагеря: одни уверенно утверждали, что, если хочешь заговорить – заговоришь, ведь *«язык без общения – мертвый язык»*, другие же делали акцент на то, что восточная культура, так или иначе, наложила отпечаток и на язык. Из-за того, что он сильно отличается от привычного нам, его сложнее воспринимать на слух; ведь одно дело – осознать синтаксические структуры, и другое дело – быстро идентифицировать их в процессе говорения. По этой причине возникала двойственность ощущений при говорении в азиатских странах: с одной стороны, *«ты более напряжен, потому что здесь все по-другому»*, а с другой стороны, *«процесс идет быстрее, так как ты хочешь показать все свои знания, усерднее стараешься, ведь среда «еще более незнакомая» в сравнении с европейскими языками»*.

Выводы и рекомендации. что языковая пара может влиять на прогресс в обучении иностранным языкам, и преодоление языкового барьера у студентов, обучающихся по лингвистическим специальностям. На основании анализа эмпирических данных можно заключить, что гипотеза частично подтвердилась. И хотя все мы воспринимаем язык по-разному, нуждаемся в разных подходах и средовых воздействиях для более эффективного изучения языка, ни в одном из случаев нельзя исключать социокультурный фактор. Соприкасаясь со средой, с чужим менталитетом, мы незаметно для себя совершенствуемся в языке – а в случае с восточными языками этих соприкосновений должно быть еще больше, чтобы «сложный восточный язык» превратился в просто «иностраннный язык», а впоследствии «язык, на котором я говорю».

По результатам проведения опроса можно заключить, что существуют факторы, которые позволят повысить успешность каждого обучающегося и позволят минимизировать появление языкового барьера. Так как спецификой исследования был именно социокультурный фактор, можно предложить следующие рекомендации для преодоления именно социокультурного барьера:

1. В независимости от языка, не стоит недооценивать силу похвалы, особенно на начальных этапах изучения языка. Человеку нравится делать то, что у него получается –

соответственно, нужно создать у человека ощущение, что он справляется со своей задачей. Пусть сначала это будут мелкие цели, но даже их достижение создаст правильную атмосферу.

2. В самом начале изучения иностранного языка нужно создать у человека правильное восприятие языка. Сюда входит несколько понятий:

- Язык необходим для того, чтобы на нем говорить. Цель изучения языка – коммуникация, а не получение хорошей оценки.

- Всякое оценивание относительно. Говорить красиво и правильно – хорошая цель, но главное – говорить. Ведь всякий язык в реальности неидеален, и даже носитель допускает ошибки.

3. При изучении языка необходимо использовать прошлый языковой опыт при его наличии, потому что это значительно облегчает процесс изучения. Даже если языки из разных языковых групп, – как в случае с корейским и французским – это все равно ваш лингвистический багаж знаний, который вы заработали в процессе изучения. Определенные стратегии, какие-то ассоциации, ваш чувственный опыт при изучении и общении способен вам помочь.

4. Очень важно, особенно в случае с восточными языками, вводить культуру, и желательно, чтобы это было не просто описание «в этой стране вот так», а полноценное погружение. Недооценивая культуру, можно упустить и важные языковые понятия, которые всегда должны идти рука об руку с культурным багажом. Для совершенствования процесса интеграции культуры в изучение языка представляется необходимым деление языка по критериям изучения, как это происходит на факультетах европейских языков. Таким образом каждой сфере языка будет уделяться достаточно внимания. Не лишними будут и культурные кафе с приглашенными носителями, студентами по обмену или студентами, побывавшими на стажировке в стране изучаемого языка: это позволит обогатить язык естественным общением, разговорной и бытовой лексикой.

Таким образом, можно заключить, что хотя изучение языка лучше всего протекает в естественной среде, этот процесс возможно оптимизировать и в учебной – при постоянном расширении и актуализации своих знаний, изучении культуры, истории, позитивных психологических установках.

Список литературы

1. Claude Lévi-Strauss, *Anthropologie structurale*, Paris, Plon, juillet 1958
2. Claude Lévi-Strauss, *L'Anthropologie face aux problèmes du monde moderne*, Paris, Le Seuil, 2011
3. Khan S. Influence of Speech Anxiety on Oral Communication Skills among ESL/EFL Learners // *Advances in Language and Literary Studies*. 2015. №6. С. 49-53.
4. Гладкова Е.Л., Специфика обучения редким языкам (на примере восточных языков) // *Филологические науки в МГИМО: Сборник науч. трудов. № 3 (46) / Отв. редактор Г.И. Гладков. – М.: МГИМО(У) МИД России, 2008. – С.156-167.*
5. Гурулева Т.Л., Поликультурная модель высшего языкового образования с учетом специфики восточным языкам // *Сибирский педагогический журнал*, 2008. С. 95-119.
6. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. - М., 1978.
7. Костикова Л. П., Формирование лингвосоциокультурной личности в рамках обучения иностранному языку // *Педагогическое образование в России*, 2009. С.128-136.
8. Культура взаимопонимания и взаимопонимание культур / Коллективная монография: В 2 ч. – Ч.1.– Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004

9. Михальченко В.Ю, «Словарь социолингвистических терминов» под ред. Михальченко В.Ю - М. – 2006 – 312 с.

10. Полякова Л.О. Коммуникативно-языковые барьеры в иноязычном обучении студентов вузов как психолого-педагогическая проблема // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 3-1. – С. 199-202;

11. Рудаковская В.А., Жаворонкова А.Р., Языковые и культурные проблемы современности // PHILOLOGY, №2(2) – Волгоград, Изд. «Научное обозрение», 2016. С. 27-30

12. Семенов Л.П. Аспекты лингвистической теории монолога. - М.: МГЛУ, 1996. - 323 с.

13. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. - М.: АСТ, 2007. -286 с.

14. Титаренко М., Евразийство: российско-японские и российско-китайские отношения / М. Титаренко // Проблемы Дальнего Востока. 2002. - №1. С. 6-21.

15. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. - М.: Издательство «Русский язык», 2002. - 216 с.

16. Хантингтон, С. Столкновение цивилизаций? / С. Хантингтон // «Полис». – № 1, 1994. С. 33–48. [Электронный ресурс] Geopolitica.ru: информационно-аналитический портал.

17. Харитонова Е.В. Типы межкультурных барьеров и их языковое выражение // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – Иркутск, 2011. – № 2. – С. 203–209.

18. Корнеева И. Порядок слов в предложении и проблемы при переводе // Методика преподавания восточных языков: актуальные проблемы преподавания перевода. Сборник докладов III международной конференции – М. Грифон, окт. 27-28, 2015. С. 149-155.

1.13. Организационно-педагогическое обеспечение инновационной деятельности системы специального образования республики Крым

На современном этапе в сфере образования в Российской Федерации отмечаются существенные преобразования, благодаря которым возникает необходимость в поиске более новых подходов для дальнейшего развития, улучшения организации и функционирования системы специального образования. Глобальные изменения, происходящие во всех сферах жизнедеятельности российского общества и в современном специальном образовании, требуют новых подходов к реализации задач, связанных с повышением эффективности функционирования российской системы образования. Как известно, на основании приказа Минобрнауки России от 14 марта 2020 № 397 в целях усиления мер по обеспечению безопасных условий обучения и воспитания обучающихся в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации, с 16 марта 2020 года и до отдельного распоряжения в специальных учебных заведениях вводится особый порядок реализации образовательных программ. Обучение ведется по особым адаптированным программам, вводятся санитарные ограничения, но в целом специальные школы не переходят на дистанционную форму обучения. Это связано с особенностями восприятия учебного материала обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и отчасти с отсутствием материально-технического обеспечения специальных школ.

В настоящее время. основная роль в организации предоставления общедоступного и бесплатного образования в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии отводится регионам в соответствии с нормативами, установленными законами субъекта Российской Федерации (Закон Российской Федерации «О внесении изменений в законодательные акты Российской Федерации в связи с расширением полномочий органов государственной власти субъектов Российской Федерации» № 199-ФЗ от 31.12.2005 г.; Закон Республики Крым от 25 января 2016 года № 213-ЗРК/2016 "О внесении изменений в Закон Республики Крым "Об образовании в Республике Крым").

В работах некоторых авторов (И. А. Архип, М. Л. Барановой, О. А. Денисовой, Л. М. Кобриной, Е. Т. Логиновой, Л. Ф. Сербиной и др.) рассматриваются проблемы совершенствования региональных систем специального образования в различных субъектах Российской Федерации. Вместе с тем роль регионального фактора в российской системе специального образования освещена лишь на уровне её становления, отдельных направлений развития и проектирования (И. А. Архип, В. Н. Ахренов, М. Л. Баранова, Б. П. Брунов, И. А. Букина, О. А. Денисова, Т. И. Денисова, Е.Т.Логинова, И.А.Архип, О. В. Курбанова, У. В. Косарева).

Однако проблема организационно-педагогического обеспечения региональной системы специального образования не является предметом целенаправленного специального научного исследования. Кроме того, в трудах современных учёных отсутствует толкование сущности организационно-педагогического обеспечения региональной системы специального образования как социально-педагогического феномена.

Специальное образование Крымского региона, являющееся частью целостной системы регионального образования, в своём развитии должно также учитывать закономерности развития общего образования, а также закономерности, характерные для развития системы специального образования в России и за рубежом. В данном контексте возникает противоречие между потребностью в совершенствовании специального образования региона в русле происходящих в обществе и образовании изменений и недостаточностью специальных исследований, в которых анализируется влияние этих тенденций на развитие региональных систем специального образования.

Следовательно, изучение организационно-педагогического обеспечения инновационной деятельности на региональном уровне, региональная политика в сфере специального образования, состояние и развитие региональной системы Крыма, а также совершенствование специального образования помогают выявить основные аспекты в исследовании данной монографии. Это позволило определить название темы монографического исследования: «Организационно-педагогическое обеспечение инновационной деятельности системы специального образования в Республике Крым на современном этапе».Цель данной монографии – изучить организационно- педагогическое обеспечение инновационной деятельности системы специального образования в Республике Крым на современном этапе.

Задачи:

1. Проанализировать сущность организационно-педагогического обеспечения инновационной деятельности специального образования Республики Крым.
2. Изучить нормативно-правовой аспект региональной системы специального образования.
3. Охарактеризовать компоненты организационно-структурного обеспечения инновационной деятельности системы специального образования.

4. Выявить концептуальные подходы совершенствования организационно-педагогического обеспечения инновационной деятельности системы специального образования в Республике Крым.

Объектом исследования является процесс организационно-педагогического обеспечения системы специального образования.

Предмет исследования – условия совершенствования организационно-педагогического обеспечения инновационной деятельности системы специального образования Республики Крым.

Методологическую основу исследования составили: концепция о социальной ситуации развития (Л. С. Выготский); теория системного подхода (А. П. Аверьянов, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин и др.); концепция социокультурной и исторической детерминации становления и развития национальных систем специального образования (Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, М. И. Никитина, Л. М. Шипицына); исследования в области функционирования региональных систем специального образования (И. А. Архип, В. Н. Ахренов, М. Л. Баранова, О. А. Денисова, Л. М. Кобрина, Е. Т. Логинова и др.); труды, раскрывающие общие и специфические закономерности обучения и воспитания лиц с нарушениями развития на разных этапах онтогенеза и в различных институциональных условиях (Р. М. Боскис, С. А. Зыков, Т. С. Зыкова, А. Г. Зикеев, В. З. Кантор, О. И. Кукушкина, Р. И. Лалаева, Д. М. Маллаев, М. И. Никитина, Г. В. Никулина, Л. И. Плаксина, М. Е. Хватцев, Г. В. Чиркина, Н. Д. Шматко и др.); положения нормативных правовых документов различных уровней: международных, федеральных и региональных.

Для реализации задач исследования использовались следующие методы: анализ литературы по теме исследования, изучения нормативных, правовых документов, архивной, отчётной и статистической документации, сравнительно-сопоставительный метод.

Научная новизна монографического исследования заключается в том, что в нём разносторонне исследовано своеобразие организации и функционирования региональной системы специального образования в Республике Крым, определена сущность организационно-педагогического обеспечения региональной системы специального образования как фактора развития и совершенствования данной системы. Выявлены особенности развития региональной системы специального образования Республики Крым в условиях оптимизации её организационно-педагогического обеспечения.

Теоретическая значимость исследования определяется многоаспектным изучением процесса организационно-педагогического обеспечения региональной системы специального образования. Исследование обогащает и углубляет научные представления о системе специального образования в Республике Крым как социально-культурном и педагогическом феномене, уточняет понятийный аппарат, связанный с организационно-педагогическим обеспечением, создаёт концептуальные основания для работы по оптимизации и развитию региональной системы специального образования.

Сущность организационно-педагогического обеспечения инновационной деятельности системы специального образования и научно-теоретическое обоснование педагогических подходов к его совершенствованию. Особую значимость в изучении вопросов организационно-педагогического обеспечения инновационной деятельности системы специального образования приобретает психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение лиц с проблемами в развитии, их адаптация и интеграция в общество (О. А. Денисова, Т. С. Зыкова, О. И. Кукушкина, В. З. Кантор, Е. И. Казакова, Л. М. Кобрина, Е. Т. Логинова, Н. Н. Малофеев,

Д. М. Маллаев, Н. М. Назарова, М. И. Никитина, Г. В. Никулина, Е. А. Стребелева, Н. Д. Шматко, Л. М. Шипицына).

В концепции реформирования системы специального образования инновационная деятельность рассматривается как:

- разработка концепции преобразования системы непрерывного образования детей с ограниченными возможностями, включающей новый базовый структурный элемент — раннее выявление и ранняя комплексная психолого-медико-педагогическая помощь ребенку и его семье;

- проектирование нового содержания непрерывного образования применительно к разным категориям детей с ограниченными возможностями;

- разработка проекта нового стандарта специального образования, определяющего соотношения норм образованности и норм жизненной компетенции для разных возрастных групп и разных категорий детей с ограниченными возможностями, независимо от типа образовательного учреждения и формы организации обучения;

- подготовка и проведение экспериментов по реализации концепций инновационных структур, содержания и форм организации специального образования, учитывающих региональные особенности;

- определение приоритетных исполнителей в научно-исследовательской и инновационной деятельности (опираясь на сложившиеся научные школы педагогических университетов и научно-исследовательских институтов (центров) и целевое финансирование проектов, имеющих первостепенное значение для реформирования системы специального образования.

Следует отметить, что вопросы организационно-педагогического обеспечения инновационной деятельности специального образования Крымского региона тесно связаны с ее проектированием. В сфере образования становление проектной парадигмы как целостной совокупности идей, ценностей, методов общепринятых в научном сообществе данной дисциплины, началось во второй половине XX века. Основное внимание в 60-80-е годы уделялось поиску наиболее эффективного, но в основе своей нормативно заданного в сложившейся педагогической системе содержания и организации образовательного процесса (В.П. Беспалько, А.А. Вербицкий, И.И. Ильясов, Е.И. Машбиц, В.М. Монахов, В.Я. Ляудис и др.). Проектирование рассматривалось с позиций разработки алгоритма педагогической деятельности и с этих же позиций соответствующие умения включались в профессиограммы педагогических и руководящих работников (В.Ю. Кричевский, Е.П. Тонконогая, А.И. Щербаков).

Важным этапом в развитии теории проектирования в педагогике явились исследования 80-90-х годов, в которых рассматривалась связь проектной деятельности с такими видами педагогической деятельности как целеполагание (А.П. Анохин, Б.Ф. Ломов, В.С. Лазарев, М.М. Поташник, П.И. Третьяков), прогнозирование (Б.С. Гершунский, И.В. Бестужев-Лада, И.А. Липский, В.Н. Соколов), моделирование (В.В. Краевский, А.В. Гаврилин, Е.Н. Степанов), программирование (Ю.В. Громыко, А.М. Моисеев, М.М. Поташник, П.И. Третьяков, П.В. Худоминский), планирование (Ю.А. Конаржевский, Э.А. Уткин) и конструирование (В.И. Беспалько, М.И. Рожков, Г.Н. Сериков, Е.С. Комраков). При этом проектирование рассматривалось как функция различных видов деятельности, направленных на реформирование системы образования. Выявленная в них специфика названных видов деятельности в связи с деятельностью проектирования позволила в дальнейшем перейти к разработке вопросов методологии проектирования, рассмотрению его как механизма управления инновационными процессами в образовании (Н.Г. Алексеев, Б.С. Гершунский, В.И. Гинецинский, Ю.В. Громыко, В.И. Загвязинский, О.Г. Прикот, В.И. Слободчиков, А.П. Тряпицына).

В современных исследованиях проектирование в образовании рассматривается как особый самостоятельный вид деятельности, объектом которого является образование как форма общественной практики. В зависимости от характера объектов проектирования - педагогическая система образовательного учреждения, образовательные процессы, образовательные институты и развивающие образовательные среды, выделяются соответственно три уровня педагогического проектирования: педагогическое, психолого-педагогическое и социально-педагогическое проектирование (Н.Г. Алексеев, В.И. Слободчиков). Проектирование региональных систем специального образования, относится к области социально-педагогического проектирования. Основу методологии проектирования в современных исследованиях составляет системный подход.

С этих позиций современные представления о проектировании заключаются в следующем. Потребность в проектировании рассматривается как следствие изменений во внешней по отношению к образовательной среде условий и соответственно, требований к образованию, либо как следствие внутренних изменений в самой образовательной системе, обусловленных тенденциями её развития. Цель педагогического проектирования связывается с созданием необходимых условий для перехода образовательной системы из исходного состояния в новое, более совершенное. Само проектирование в сфере образования рассматривается как идеальное построение желаемого состояния и реализация замысла в реальной педагогической практике (Е.Б. Куркин, В.С. Лазарев, Д.А. Новиков, В.И. Слободчиков, Т.Н. Шамова и др.). На стадии разработки проекта проектирование осуществляется в процессе особой мыследеятельности, связанной с творческим переосмыслением действительности и выбором одного из возможных путей дальнейшего развития образовательной системы, наиболее соответствующих целям системы (Ю.В. Громыко). Стадия реализации проекта осуществляется в процессе полифункциональной междисциплинарной поэтапной деятельности на реальном плане, в условиях реально существующей системы образования. При этом стратегия преобразований может быть связана с выращиванием, развитием имеющихся в самой системе неявных пока эволюционных тенденций развития, ростков нового опыта. Другой путь преобразований может быть связан с созданием в образовательной системе необходимых условий для приживания, привития заимствованного инновационного опыта (Е.Б. Куркин).

Развитие педагогического уровня проектирования в образовании было связано с разработкой программно-целевого подхода к управлению развитием образовательного учреждения (В.С. Лазарев, В.Ф. Лехтман, М.М. Поташник, О.Г. Хомерики и др.). В рамках программно-целевого подхода были выделены принципы, регламентирующие проектную деятельность: прогнозирование (предвидение), саморазвитие образовательной системы, мотивационное обеспечение реализации проекта, технологичность процесса проектирования, опору при проектировании на имеющийся педагогический опыт (Л.В. Байбородова, М.И. Рожков). Получили обоснование содержательные и процессуально-временные характеристики процесса педагогического проектирования, отражающие соответственно логику постепенного развёртывания педагогической концепции желаемых перемен, и временную, последовательную организацию проектной деятельности по разработке и реализации проекта; выделение факторов, определяющих своеобразие педагогического проекта и определяющих эффективность процесса педагогического проектирования (В.Е. Радионов). Выделенные факторы относились не только к структурным, но и к динамическим характеристикам педагогических систем, рассматриваемым в рамках синергетического подхода: взаимосвязь культурно-исторических традиций и внутренних тенденций развития образовательной системы как самоорганизующегося организма; актуальные потребности и уровень развития субъектов

образовательных систем; содержание и характер связей преобразуемой образовательной системы с окружающей социокультурной средой и тенденциями её развития. Синергетический подход к проблеме педагогического проектирования позволил Т.Н. Шамовой и Т.М. Давыденко выделить в качестве объекта внешнего управления процесс самоуправяемого развития школы, который рассматривается ими как диалектическое единство адаптационного и бифуркационного типов развития. С этих же методологических позиций Е.Б. Куркиным были выделены ведущие конструктивы, определяющие состояние системы образования (содержание образования, педагогические технологии, формы организации образовательного процесса, инфраструктуру организаций и учреждений, подготовку и переподготовку кадров, мотивацию педагогической, в том числе, инновационной деятельности), рассмотрены основные способы постепенного структурного и содержательного замещения старых элементов на новые в процессе перехода системы их одного состояния в другое, определены условия выживаемости инновационных моделей, важнейшим из которых является способность новой системы реализовывать цели самоорганизации.

Крупным направлением психолого-педагогического проектирования в последнее десятилетие явилось проектирование личностно-ориентированного образовательного процесса, направленное на выявление, структурирование, целенаправленное развитие субъективного опыта ученика, обеспечивающее достижение цели личностно-ориентированного обучения (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, И.С. Якиманская).

В области социально-педагогического проектирования проблема проектирования региональных образовательных систем стала предметом научных исследований в связи с развитием процессов регионализации. На основе обобщения опыта разработки территориальных целевых программ развития образования, разрабатывались принципиальные подходы к проектированию систем образования города, области (Н.И. Роговцева, В.С. Кошкина, И.А. Бочкарёва, Е.И. Казакова, Е.И. Заир-Бек, Е.И. Исаев, В.К. Зарецкий, В.И. Слободчиков, В.З. Юсупов).

В диссертационном исследовании В.З. Юсупова социально-педагогическое проектирование определяет как средство запуска и развития инновационных процессов, разработки и реализации различного уровня программ развития образования, обеспечивающих устойчивое развитие региональных образовательных систем. Модель социально-педагогического проектирования, разработанная В.З. Юсуповым, представлена в трёх взаимосвязанных характеристиках - организационной (состав участников и окружение проекта), процессуальной (последовательность проектных действий), продуктивной (промежуточные и конечные результаты проектирования). Для нас особенно значимо в этой модели выделение учёным двух аспектов проектирования - процессуального (проектирование как процесс) и результативного (проектирование в его результативном, продуктивном аспекте). В исследовании осуществлена попытка систематизации методов и показателей социально-педагогического проектирования, которые были объединены автором в четыре группы: методики эвристического прогнозирования, методики проектного анализа, методики моделирования проектных решений и методики экспертных оценок. Система показателей эффективности проекта представлена в трёх областях значимости - социальная значимость, педагогическая эффективность и экономическая целесообразность.

И.А. Бочкарёва, рассматривая процесс проектирования территориальной образовательной системы, выделила принципы проектирования, которые находятся в русле системного подхода к проектированию образовательных систем и близки к нашему видению принципиальных основ проектной деятельности. В качестве ведущих она

называет принципы дифференциации и интеграции, отмечая их единство и определяя их в качестве показателей гармоничного развития системы образования, принцип дополнительности, принцип ритмичности преобразований, принцип расширяющегося поля выбора в условиях нормативного проектирования достижений для всех микро-макро-подсистем.

Организационное решение «выращивания» инноваций в региональной системе образования связывалось с деятельностью экспериментальных площадок. В исследовании В.С. Кошкиной были разработаны рекомендации по организации экспериментальной работы и представлена логика управления локальными экспериментами в процессе работы над региональной программой развития образования. Особую роль автор уделила деятельности областного экспертного совета и проведению независимой экспертизы результатов экспериментальной деятельности.

Серьёзное внимание уделялось исследованию целенаправленного влияния проектирования на поведенческие модели действий педагогических коллективов, мотивацию педагогов к саморазвитию в профессиональной деятельности и включению их в инновационные процессы (Е.С. Заир-Бек).

Учитывая сложившееся в педагогической науке представление о педагогическом проектировании, а также в соответствии с выделенными нами особенностями региональных систем специального образования, нами была разработана концепция проектирования региональных систем специального образования, рассматривающая проектирование как особую творческую деятельность интегрального характера, направленную на преобразование существующих образовательных систем с целью максимально полной реализации ими всех функций специального образования, создания условий для постоянства их эволюционного развития в условиях динамично развивающейся региональной образовательной среды. При этом, объектом проектирования является образование лиц с ограниченными возможностями здоровья как форма общественной практики в регионе, а предмет проектирования составляют протекающие в региональной системе специального образования процессы (образовательные, реабилитационные, инновационные), механизмы управления этими процессами, образовательные и иные общественные институты, в которых протекают эти процессы, а также внутренние (между элементами РССО) и внешние (между РССО и средой) связи, обеспечивающие структурную целостность РССО. Субъектом проектной деятельности является полипрофессиональная, межведомственная команда (коллектив) разработчиков и исполнителей проекта. Цель проектирования мы видим в создании условий для устойчивого, эволюционного развития региональной системы специального образования, для максимально полной реализации всех функций специального образования в условиях динамичной региональной образовательной среды. К числу основных требований, которым должны отвечать цели проекта, мы относим: - реалистичность целей, т.е. проект должен учитывать имеющиеся в регионе сетевые (сеть образовательных учреждений и обеспечивающих учреждений и служб) и ресурсные возможности, а также внутренние тенденции развития региональной системы (влияние внутренней структуры РССО); - прогностичность, нацеленность в будущее, что предполагает учет общемировых и федеральных тенденций развития специального и общего образования (влияние горизонтальной структуры РССО); - актуальность, т.е. учет тенденций социально-экономического и социокультурного развития региона и их влияние на характер задач, предъявляемых специальному образованию (влияние внешней структуры РССО); - значимость для основных субъектов проектной деятельности на этапе разработки и реализации проекта, учет мотивации и принятия

целей проекта основными субъектами проектной деятельности (влияние идеальной структуры системы).

Результатами проектирования в РССО являются:

- образовательный проект обновлённой региональной системы специального образования (на идеальном плане существования РССО), включающий концепцию и программу развития РССО, модели организаций и учреждений РССО и связей между ними;

- обновлённая региональная система специального образования (на плане реальной педагогической действительности) и система её связей с образовательной средой;

- изменённые представления, ценностные установки, мотивация образовательной и инновационной деятельности субъектов специального образования в регионе;

- новое знание о РССО, полученное в процессе проектирования и реализации проекта.

Условия эффективности проектной деятельности подразделяются нами на внутренние и внешние. Внутренние связаны с особенностями самой проектной деятельности и определяются следующими показателями: включённость максимального числа субъектов образования в проектную деятельность; восприимчивость субъектов проектной деятельности (прямых и косвенных) к нововведениям; интенсивность инновационной деятельности в регионе, уровень творческого потенциала педагогических коллективов (что отражено нами в соответствующем параметре порядка РССО); уровень информационной поддержки проекта; наличие мотивационного поля проекта. Внешние условия эффективности определяются особенностями, потенциальными возможностями осуществления преобразований, которые имеются в самой региональной системе образования (инфраструктура, кадровый и научный потенциал, уровень развития инновационной деятельности, материально-техническое и финансовое обеспечение специального образования, его информационное обеспечение и др.) и в региональной образовательной среде. Выделенные условия эффективности проектирования соотносятся с наиболее значимыми характеристиками РССО, управляющими параметрами, обозначенными нами выше. Принципы проектирования, как особого вида деятельности по управлению развитием региональных систем образования, ориентированы на учёт сущностных характеристик РССО. Выделенные принципы управляемого развития регламентируют проектную деятельность в соответствии с сущностными характеристиками РССО, закономерностями её саморазвития и самоорганизации. Учитывая особое основание выделения принципов проектирования - ориентацию на учёт сущностных характеристик, их условно можно классифицировать на следующие три группы.

1. Принципы, ориентирующие на учёт содержательных характеристик РССО: принцип культурно-исторической преемственности при проектировании РССО; принцип адаптивности к социальному заказу на специальное образование с учётом реальных потребностей региона; принцип опережающего развития специального образования; принцип сочетания нормативности и вариативности специального образования.

2. Принципы, ориентирующие на учёт структурных характеристик РССО: принцип самодостаточности РССО, обеспечивающий непрерывность специального образования для граждан, проживающих в регионе, независимо от характера и степени нарушений в развитии; принцип диверсификации (стабилизирующего разнообразия); принцип целевого единства элементов (компонентов) РССО при сохранении их специализации; принцип целостности сложной, многоуровневой и многокомпонентной региональной системы специального образования; принцип межведомственного подхода к организации и проектированию РССО; принцип открытости РССО для информационно-ценностного и

деятельностного обмена с другими сферами общественной практики региона и другими регионами.

3. Принципы, ориентированные на учёт динамических характеристик РССО: принцип эволюционной направленности развития РССО; принцип саморазвития РССО, предполагающий учёт внутренних тенденций её развития, учёт этапа развития и фазового состояния при определении характера преобразований, направленности и силы управляющих воздействий; принцип несилового управления развитием, предполагающий выявление и стимуляцию внутренних тенденций развития региональной системы посредством малых, резонансных (созвучных) внутренним тенденциям управляющих воздействий, стимулирующих её к саморазвитию в русле общей эволюционной направленности; принцип последовательного замещения старых элементов РССО новыми.

Технология проектирования региональных систем специального образования представляется рядом логически связанных последовательных действий в процессе мыследеятельности проектирования, результатом чего является целостная модель новой системы специального образования в регионе и программа по её реализации, а также рядом конкретных действий в процессе практической реализации проекта, результатом чего является стабильно функционирующая, способная к самоорганизации и саморазвитию региональная система специального образования. В процессе разработки проекта происходит координация, согласование всех существенных характеристик новой РССО, в соответствии с целями проекта и концептуально обрисованным замыслом. В процессе реализации проекта осуществляется постепенное преобразование региональной системы путём изменения её существенных характеристик, замещения старых элементов новыми, их координации, что обеспечивает целостность РССО, осуществляется распространение инновационного опыта и стимулирование процессов дальнейшего совершенствования РССО (инновационных процессов в РССО), что обеспечивает устойчивость обновлённой региональной системы специального образования. Модель процесса проектирования представлена его процессуальным и продуктивным компонентами; разноразмерной пространственной организацией, включающей идеальный (субъективный) и реальный планы проектной деятельности; логической направляющей процесса проектирования, отражающей последовательность приближений исходной модели к обновлённой через постоянное соотнесение промежуточных результатов с желаемым образом (идеальной моделью); временной направляющей, представленной рядом последовательных этапов проектной деятельности: нулевым этапом (появление установки на проектирование); этапом предпроектного обследования; концептуализации; программирования; планирования, которые в совокупности составляют фазу разработки проекта, а также этапами трансформации и конвергенции, заканчивающимися институализацией нововведений и составляющими вместе фазу реализации проекта. Каждый из этапов характеризуется по цели, механизму и конкретным действиям по достижению цели, результатам и наиболее значимым особенностям.

В создании специальных (коррекционных) образовательных учреждений могут участвовать федеральные органы исполнительной власти (Министерство образования РФ), органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации (комитеты, управление, министерство образования области, республики, края), а также органы местного (муниципального) самоуправления. Данные полномочия в сфере образования предоставляются вышеперечисленным органам в соответствии с установленными законами Российской Федерации (Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2015-2016 года).

Специальное образование на современном этапе развития российского общества характеризуется наличием разных типов школ в зависимости от нарушений, наблюдаемых у детей. Данный вид образования имеет свою собственную нормативно-правовую базу, которая регламентирует государственную систему коррекционной поддержки, социальной защиты детей с ограниченными возможностями здоровья, оно также помогает в реализации их прав на получение образования.

Груздева, Н. В. отмечает, что в России специальное образование не располагает собственной исторической моделью развития, что является немаловажной причиной сложного и противоречивого положения лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательном процессе страны. Необходимо отметить, что на сегодняшний день большинство традиционных подходов обладают недостаточной продуктивностью в ходе управления региональными системами специального образования Российской Федерации. Одной из причин данной особенности можно отметить недостаточно результативную деятельность региональных органов управления в сфере образования, отсутствие в ней специалистов необходимой квалификации, а также соответствующих структурных подразделений, отвечающих за региональную систему специального образования. Данное явление не позволяет выделить последовательной и четкой политики в области специального образования. Все эти особенности связаны с необходимостью изучения организационно-педагогического обеспечения на республиканском уровне, в частности в Республике Крым.

Изучением в области системы специального образования отдельных регионов занимались В.Н. Аверкин, Н.В. Бочкина, Б.П. Брунов, О.А. Денисова, В.Ф. Костюкевич, В.С. Кошкина, А.С. Малин, А.Д. Моисеев, И.Г. Монхорова.

Немаловажная роль при изучении организационно-педагогического обеспечения отводится психолого-педагогическому и медико-социальному сопровождению детей с проблемами в развитии, их адаптации, интеграции в общество (О.А. Денисова, Т.С. Зыкова, О.И. Кукушкина, Е.И. Казакова, Л.М. Кобрина, Е.Т. Логинова, Д.М. Маллаев, Н.М. Назарова, М.И. Никитина, Г.В. Никулина, Е.А. Стребелева, Л.М. Шипицына).

Проблемы состояния и перспективы развития также находили отражение в работах некоторых авторов (М.Л. Баранова, Н.В. Груздева, Л.А. Гаранина, С.С. Захарова, Д.В. Зубкевич, Л.И. Иванова, П.Е. Кондрашев, Н.Н. Малофеев, М.М. Семаго).

Теорией и практикой модернизации отечественного образования на региональном уровне, разработкой путей его совершенствования посвящены работы М.В. Воронцовой, Т.А. Пениной, Л.Н. Харченко, Н.В. Шевцовой.

Однако необходимо отметить, что проблема организационно-педагогического обеспечения специального образования в регионах изучалась не так обширно, данная тема нашла отражение лишь в нескольких работах (Ю.А. Корчагин, А.М. Попов, Л.Ф. Сербина).

В настоящее время многие традиционные подходы в управлении региональными системами специального образования в Российской Федерации становятся мало результативными, утрачивают свою продуктивность. Одной из основных причин можно назвать недостаточно эффективную деятельность региональных органов в управлении образованием. Немаловажную роль играет также отсутствие в сфере специального образования специалистов и надлежащих структурных подразделений, которые необходимы для должного обеспечения и выполнения региональной системы. В связи с вышеперечисленными причинами возникают затруднения в определении четкой, конкретной и последовательной политики в сфере специального образования регионального уровня.

В связи с этим, в области региональных систем специального образования возникает потребность в проведении комплексных исследований (Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, М.И. Никитина, Л.М. Шипицына).

Многие отечественные ученые (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, М.А. Данилов, В.И. Загвязинский, В.В. Занков, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин, Н.Ф. Талызина, В.Д. Шадриков, Н.М. Шахмаев, Д.Б. Эльконин и др.) достаточно хорошо разработали теоретические, организационные, а также методологические задачи при построении процесса обучения.

Существенная роль в характеристике различных видов обеспечения (педагогическое, психологическое, организационное, социальное), их разработке играют концепции педагогической поддержки (Е.А. Александрова, О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин), педагогического и социально-педагогического сопровождения (М.И. Рожков, А.Л. Уманский, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин), социально-педагогического обеспечения образования (Л.М. Бочкова, А.Ф. Драничников, О.Л. Еремина, Т.Е. Коровкина, А.И. Тимонин), отдельные научно-практические разработки педагогического обеспечения в сфере образовательной практики, социальной защиты (Н.Е. Бекетова, М.А. Райкина, С.В. Торохтий, Н.М. Филиппова, Н.Ю. Шепелева).

Однако дидактика все ещё не располагает достаточно эффективными теоретическими основами при решении многих актуальных задач построения процесса обучения в новом процессе образования. Новый процесс образования основан на индивидуализации и дифференциации образования, расширении вариативности и альтернативности образовательных систем, непосредственно учебных заведений и классов. Он также включает в себя динамичность программно-учебной документации, её адаптивность к изменяющимся условиям социально-экономической среды, индивидуальным интересам и способностям учащихся.

В работах авторов: М.Л. Барановой, О.А. Денисовой, Л.М. Кобриной, Е.Т. Логиновой, Л.Ф. Сербиной рассматривались проблемы совершенствования специального образования на региональном уровне в различных субъектах Российской Федерации. Необходимо также отметить, что роль регионального компонента в системе российского специального образования изложена лишь на этапе его становления, некоторых направлений в развитии рассматривались в работах: И.А. Архип, В.Н. Ахренов, М.Л. Баранова, О.А. Денисова, Т.И. Денисова, В. Курбанова, У.В. Косарева.

Однако сама проблема организационно-педагогического обеспечения инновационной деятельности региональной системы специального образования не является предметом целенаправленного специального научного исследования.

В работах многих современных учёных не встречается толкование ни сущности, ни происхождения организационно-педагогического обеспечения инновационной деятельности региональной системы специального образования в социально-педагогической области.

Научно-теоретические, прикладные исследования рассматривались вопросы, связанные с культурно-историческими и педагогическими традициями в российском специальном образовании (Л.С. Выготский, А.Г. Басова, А.И. Дьячков, Х.С. Замский, В.З. Кантор, Н.Н. Малофеев, Д.М. Маллаев, М.И. Никитина, Г.В. Никулина, Н.М. Назарова, Г.Н. Пенин, Ф. Рау, Е.Г. Речицкая, В.А. Феоктистова, Л.М. Шипицына и др.).

Изучались общие и специфические закономерности развития детей с различными видами дизонтогенеза (Л.С. Выготский, В.В. Лебединский, В.И. Лубовский, А.Г. Литвак, Ю.Т. Матасов, Л.И. Плаксина, Т.В. Розанова, Ю.А. Фесенко, В.А. Худик,

Л.М. Шипицына, Ж.И. Шиф и др.), особенности обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями (Р.М. Боскис, Л.Б. Баряева, Л.С. Волкова, Л.В. Занков, С.А. Зыков, Т.С. Зыкова, А.Г. Зикеев, В.З. Кантор, К.Г. Коровин, Л.М. Кобрина, О.И. Кукушкина, Р.И. Лалаева, Е.Т. Логинова, Н.Н. Малофеев, Д.М. Маллаев, Е.А. Малхасьян, Н.М. Назарова, Л.П. Назарова, М.И. Никитина, Г.В. Никулина, О.С. Орлова, Ф.Ф. Рау, Е.Г. Речицкая, В.И. Селиверстов, Б.К. Тупоногов, Т.Б. Филичева, М.Е. Хватцев, С.Н. Шаховская и др);

Проблему реабилитации инвалидов рассматривали Е.Д. Агеев, Л.И. Боброва, С.А. Гильд, Б.С. Зимин, В.З. Кантор, С.С. Лебедева, Г.В. Никулина, А.З. Свердлов, В.А. Худик и др.

Такие авторы, как С.В. Голицына, Ю.А. Иванов, Л.В. Туровцева, Ю.Х. Лодина, С.Т. Ярославская в своих работах рассматривали обеспечение учебного процесса в общеобразовательных школах, дифференцированное обучение в сельской школе, возможности реализации индивидуальных образовательных путей учащихся. Подобные исследования позволяют выделить подгруппу организационно-педагогического обеспечения - объекты, целью которых является обеспечение работы внутри образовательных (воспитательных) процессов.

К настоящему времени имеется большое количество научных исследований в области информатизации педагогического обеспечения в образовательном процессе, авторами которых являются: А.П. Ершов, Я.А. Ваграменко, С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун, А.А. Кузнецов, С.А. Жданов, Е.С. Полат, И.В. Роберт, А.Н. Тихонов и др. Однако, практически отсутствуют исследования комплексного изучения процессов информатизации на уровне региональной системы образования, отмечает Артемьев, Н. П. в своем диссертационном исследовании «Организационно-педагогическое обеспечение качества обучения школьников средствами информационно-коммуникационных технологий : на примере дисциплины «Информатика и ИКТ».

Немаловажная роль при изучении вопросов организационно-педагогического обеспечения отводится психолого-педагогическому и медико-социальному сопровождению лиц с проблемами в развитии, их успешной адаптации и интеграции в общество (О.А. Денисова, Т.С. Зыкова, О.И. Кукушкина, В.З. Кантор, Е.И. Казакова, Л.М. Кобрина, Е.Т. Логинова, Н.Н. Малофеев, Д.М. Маллаев, Н.М. Назарова, М.И. Никитина, Г.В. Никулина, Е.А. Стребелева, Н.Д. Шматко, Л.М. Шипицына).

Социально-педагогическое обеспечение также рассматривается в качестве помощи и поддержки ребенка со стороны взрослого при решении проблем, в защите от неправомерных действий государства и общества.

Организационно-педагогическое обеспечение в социальном плане, как отмечает Я. Я. Малафеев, выступает как управление функционированием и развитием совокупности ресурсов, используемых для осуществления образовательного процесса.

Следует отметить, что в понятие организационно-педагогического обеспечения инновационной деятельности входит и совокупность теоретических, организационных и управленческих средств. Данные компоненты подразумевают концепцию, содержание, методику и подготовку учителя.

Понятие «педагогическое обеспечение» часто используется в психолого-педагогической литературе, как указывает Н. М. Филипова в своем исследовании «Педагогическое обеспечение общественной организации учащейся молодежи». Тем не менее, однозначной или общепринятой трактовки оно не приобрело.

С возрастом интереса к педагогическому обеспечению в педагогической науке и накоплением опыта исследований к концу двадцатого века, выделяют несколько видов обеспечения: 1) информационное; 2) методическое; 3) кадровое; 4) материально-

техническое; 5) правовое; 6) педагогическое; 7) социально-педагогическое; 8) организационное.

В тот период времени такие виды, как педагогическое, психологическое, психолого-педагогическое, социально-педагогическое, организационно-педагогическое обеспечение очень часто имели схожие определения, описания основных характеристик и были практически не разделены.

К началу девяностых годов двадцатого столетия, приобретенный опыт в исследовании различных сторон педагогического обеспечения способствовал выделению различных моделей данного обеспечения: структурных, организационных, деятельностных, процессуальных.

Проблемы и особенности в вопросе изучения педагогического обеспечения различных сторон образовательных и воспитательных процессов являлись предметом исследований ученых. Анализ полученных результатов исследований 60-х годов дал возможность предположить, что содержание педагогического обеспечения и его аспектов рассматривалось, в основном, в дидактике. Данное обеспечение вместе с его компонентами определялось как разработка материалов, которые служат для облегчения решения конкретных задач в обучении, способствуют активизации различных видов деятельности учащихся, а также для достижения ими в процессе образования более высоких результатов.

Как отмечает Л. Ф. Ковалев, при таком подходе педагогическое обеспечение было направлено на повышение эффективности учебно-воспитательной работы в учреждениях дошкольного воспитания, в общеобразовательных и профессиональных школах.

Сравнивая отличия во взглядах исследователей на сущность, содержание и структуру педагогического обеспечения, выделяют следующие варианты к их определению:

1. Педагогическое обеспечение как совокупность определенных мер (средств, форм, методов).

2. Педагогическое обеспечение как совокупность условий и специфических средств.

3. Педагогическое обеспечение как специфический вид педагогической деятельности.

На нынешнем этапе исследования данного результата в педагогической науке наименее действующим и целесообразным является первый подход, который определяет данное обеспечение как собрание определенных мер (средств, форм, методов).

По мнению Н. Н. Романова, объектом для организационно-педагогического обеспечения является предотвращение и ликвидация неуспеваемости учащихся в учебных заведениях различных типов и ступеней.

Определение педагогического обеспечения в широком смысле обозначает передачу, предоставление, ограждение, а также совокупности средств, методов и мероприятий. Становление необходимых условий для усовершенствования в индивидуальности участников педагогического образовательного процесса с помощью педагогического стимулирования, инициирование активности каждого.

К определению организационно-педагогического обеспечения А.В. Сиволапов подошел через анализ конкретных педагогических условий. Данным обеспечением, по его мнению, могут являться программы для социализации личности учащихся, организация взаимодействия между педагогами и подростками, психолого-педагогическое диагностическое обеспечение учебно-воспитательного процесса с учетом особенностей детского общественного объединения.

Н. Ю. Шепелева определила, что к педагогическому обеспечению и его компонентам относится создание условий для наиболее эффективного использования

имеющихся у учащихся потенциалов, привлечение ресурсов, обоснование их содержания с педагогических точки зрения.

Под педагогическим обеспечением В.Н. Сидоренко понимает совокупность ресурсов (финансовых, личностных, социальных потенциалов, привлечение гуманистической направленности в воспитании) и условий (готовность воспитателя к непосредственному управлению процессом последующего социального становления личности; формировании у них многообразных видов деятельности и отношений к действительности; анализ содержания деятельности дошкольного учреждения и семьи). Сущность состоит в контроле над функционированием и развитием ряда ресурсов и условий, которые необходимы для осуществления какого-либо конкретного процесса, решения задач дальнейшего социального формирования у определенной категории детей.

Находясь в общеобразовательной среде, ребенок с отклонением в развитии остается под ее попечительством: воспитание ребёнка может осуществляться либо в специальной группе при школьных учреждений комбинированного вида, либо непременно приобретает коррекционную помощь, воспитывается в одной группе вместе с нормально развивающимися детьми. Считается, что процесс интеграции является сближающим фактором двух образовательных систем – общей и специальной.

Целенаправленная работа по проведению интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья, как отмечает Г. В. Никулина, представляет собой обязательную часть деятельности учебно-воспитательных учреждений общеразвивающих, комбинированных и компенсирующих видов.

Перед специальными образовательными учреждениями (группами, отделениями) ставятся задачи осуществления коррекционного воспитания и обучения учащихся с отклонениями в развитии:

1) педагогическое наблюдение и скрининг-диагностика, целью которые является работа с родителями таких детей для убеждения их в потребности комплексного медико-психолого-педагогического обследования ребенка;

2) становление вопроса о необходимом обеспечении ребенка с ограниченными возможностями здоровья индивидуальными коррекционно-развивающими занятиями с участием учителя-дефектолога, педагога-психолога, а также других специалистов (занятия возможны как в учреждении, так и вне его). Занятия строятся с учетом особенностей развития ребенка с тем или иным отклонением в развитии;

3) выработка индивидуального подхода к процессам воспитанию и обучению ребенка с ограниченными возможностями здоровья, учитывая особенности конкретных нарушений следуя рекомендациям специалистов: врача, учителя-дефектолога, педагога-психолога;

4) реализация контакта между образовательным учреждением общего типа и специалистами, которые оказывают коррекционную помощь ребенку с отклонением в развитии вне учреждения;

5) индивидуальная работа с родителями детей с ОВЗ с целью выработке единого подхода к их воспитанию и обучению, соблюдение рекомендаций специалистов, оказания помощи учащемуся в овладении необходимых программных требований;

6) наблюдение за развитием ребенка с ограниченными возможностями здоровья, за его результатами Целью данного наблюдения является своевременное решение вопроса об изменениях в процессе его воспитания и обучения. В данном случае может иметь место возможный перевод учащегося в специальное учреждение (группу). Также коррекционно-развивающие занятия со специалистами могут происходить в более интенсивном режиме, совершенствоваться материально-техническая база интегрированного воспитания.

Обобщение понятия «организационно-педагогическое обеспечение» как термина научно-педагогических исследований является отнесением данного понятия к усвоению процессов управления педагогической действительностью в педагогических учреждениях. Руководство может осуществляться исходя из трех уровней управления педагогической организацией: 1) институциональный уровень (субъектом управления является руководитель, который обеспечивает необходимые организационные условия для взаимодействия педагогических организаций с социумом, адаптацию к изменениям, отвечает за сохранение целостности); 2) управленческий (субъект управления – руководитель. Он предоставляет необходимое организационно-педагогическое обеспечение и условия для становления профессиональной деятельности педагогов и различных видов деятельности у учащихся, направленных на реализацию педагогических целей); 3) технический (субъект управления – педагог. Задачей педагога является обеспечение педагогических условий для достижения целесообразной деятельности школьников).

Реализуя потребность в развитии, реформировании системы специального образования региона, нельзя опираться только на имеющиеся в общей педагогике исследования в этой области. Кроме того, региональные системы специального образования обладают характерными особенностями не только по сравнению с системой общего образования, но и по сравнению с метасистемой специального образования России. Таким образом, возникает противоречие - между необходимостью системных преобразований в специальном образовании Крымского региона в соответствии с общими стратегическими направлениями реформирования российской системы специального образования, а также с внутренними тенденциями развития самой региональной системы, что требует изменения её сущностных характеристик, и отсутствием специальных исследований, в которых бы выделялись сущностные характеристики региональной системы специального образования и тесно связанной с ней региональной образовательной среды. В условиях стремительных изменений современной социокультурной, экономической, политической ситуации естественным состоянием региональной системы специального образования является стремительный процесс развития. Целенаправленность и устойчивость процесса развития региональных систем специального образования могут быть обеспечены широким включением проектных технологий в процесс управления развитием специального образования региона. Трудность этой деятельности в региональных системах специального образования проявляется в том, что сам процесс проектирования, и его результат — проект, как известно, во многом определяются особенностями учреждения специального образования. Характерные особенности объекта проектирования задают ряд ограничений на всех этапах проектирования. Но учесть эти ограничения при проектировании региональных систем специального образования не всегда удаётся, проектировщики во многом опираются на свой практический опыт и интуицию. Возникает противоречие - между потребностью в проектировании, реально существующей в специальном образовании региона, и недостаточной разработанностью вопросов теории проектирования в региональных системах специального образования, которые базировались бы на учёте их сущностных характеристик. С позиций теории систем сложные социальные системы являются открытыми и динамичными, способными к самоорганизации и саморазвитию, которые подвержены особому типу детерминизма; к их числу можно отнести и региональные системы специального образования. Однако общие закономерности проявляются в них своеобразно, что обусловлено их сущностными характеристиками. Учёт этих закономерностей определяет устойчивость и выживаемость преобразований в процессе проектирования региональных систем

специального образования. В то же время остается нерешенным противоречие — между рассмотрением образовательных систем любого уровня как сложных, открытых, динамичных систем, способных к самоорганизации и саморазвитию и отсутствием специальных исследований, раскрывающих с этих позиций особенности управления развитием специального образования в процессе проектирования.

Понятие организационно-педагогическое обеспечение инновационной деятельности включает следующие условия: дидактические, социальные, методические, социально-психологические, санитарно-гигиенические и материально-технические, которые затрагивают все элементы образовательной системы. Для определения организационно-педагогического обеспечения и условий среди других компонентов, следует выделить основные характеристики и свойства, установить связь с педагогическими процессами, необходимо определить научно-методологическое обоснование данного термина в теории педагогике. При выработке понятия важным методологическим компонентом изучаемой проблемы становится раскрытие его сущности. Таким образом появляется потребность в поиске новых подходов с целью преобразования ряда специальной педагогической терминологии, в частности организационно-педагогическое обеспечение инновационной деятельности, в общенаучные или конкретно-научные категории.

Список литературы

1. Алиева, Т. И. К вопросу о работе муниципального органа управления образованием: Межвузовский сборник научных статей / Т. И. Алиева. – СПб, 2003. – С. 45-57.
2. Артемьев, Н. П. Организационно-педагогическое обеспечение качества обучения школьников средствами информационно-коммуникационных технологий: на примере дисциплины «Информатика и ИКТ» / Н. П. Артемьев. – [Место защиты: Якут. гос. ун-т им. М. К. Аммосова]: Якутск, 2009. – 23 с.
3. Артюшенко, Н. П. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования [Электронный ресурс] / дис. канд. пед. наук: 13.00.01. / Н. П. Артюшенко. – Томск, 2010 – 180 с. – Электрон. ст. – Режим доступа к ст.: <http://sigla.rsl.ru/>, регламентир. (12.03.2017).
4. Афанасьева, Н. В. Психолого-педагогическое обеспечение образования: состояние и перспективы развития в новых условиях / Н. В. Афанасьева // Источник. – 2015. – № 1. – С. 32-33.
5. Баранова, М. Л. Проектирование и организация региональных систем специального образования / М. Л. Баранова. – Ростов-на-Дону: Изд во РГУ, 2006. – 228 с.
6. Барсукова, Л. Я. Повышение эффективности управления муниципальной системой образования в условиях малого города: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Л. Я. Баранова. – Челябинск, 2000. – 186 с.
7. Варенова, Т. В. Коррекционная педагогика: учебно-методический комплекс для студентов специальности «Социальная работа» / Т. В. Варенова – Мн.: ГИУСТБГУ, 2007. – 112 с.
8. Волкова, Л. А. Организационно-педагогическое обеспечение адаптации ребёнка к изменению образовательной ситуации: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Л. А. Волкова. – Костром. гос. ун-т им. Н. А. Некрасова, 2011. – 252 с.
9. Воронцова, М. В. Региональный компонент в образовании // Теория и практика модернизации отечественного образования / М. В. Воронцова // Академические чтения. СПб.: Изд-о РГПУ им. А. И. Герцена, – 2002. – Вып.3. – С. 118-121.

10. Галкина, О. В. Роль и место понятия «организационно-педагогические условия» в терминологическом аппарате педагогической науки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О. В. Галкина. – Самара, 2009. – 187 с.
11. Глазова, Я. А. К вопросу понимания сущности категории «Педагогическое обеспечение формирования личности» / Я. А. Глазова // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова, – 2015. – № 2 / том 21. – С. 194-196.
12. Голубева, Е. Е. Организационно-педагогическое обеспечение повышенного уровня образования в условиях малого города: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. Е. Голубева. – Иркутск, 2004. – 288 с.
13. Груздева, Н. В. Система управления реализацией регионального компонента образования / Развитие образовательных систем и управление качеством образования: Сборник научных статей. / Н. В. Груздева, Т. И. Чиждова. – СПб.: ЛОИРО, 2002. – 165 с.
14. Гузаирова, А. Ф. Государственно-общественное управление развитием муниципальной системы образования: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / А. Ф. Гузаирова. – Оренбург, 2007. – 218 с.
15. Давыткина, Е. В. Исследовательский подход в управленческой деятельности руководителя дошкольного образовательного учреждения: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. В. Давыткина. – Москва, 2003. – 224 с.
16. Денисова, О. А. Система регионального специального образования: Монография / О. А. Денисова и др. – Вологда: ГОУ ДПО «ВИРО», 2008. – 270 с.
17. Дубровина, С. Ю. Муниципальный уровень управления образованием / С. Ю. Дубровина // Право и образование. – 2007. – № 5. – С. 4-18.
18. Закон Республики Крым от 6 июля 2015 г. №131 ЗРК / 2015 «Об образовании в Республике Крым» // Ведомости Государственного Совета Республики Крым, № 7, 2015.
19. Иванищев, С. И. К разграничению понятий «региональное образование» и «региональный компонент образования» / С. И. Иванищев // Педагог. Наука, технология, практика. – 2000. – № 1. – С. 44.
20. Ибрагимова, А. Р. Приоритеты развития инклюзивного образования / А. Р. Ибрагимова // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. – 2014. – Вып. 48. – С. 8-12.
21. Иноземцева, В. И. Проблемы качества педагогического образования в контексте образовательной политики России на современном этапе / В. И. Иноземцева. – Рязань: РГПУ, 2001. – 24 с.
22. Каракулов, Д. Ю. Реализация государственной политики в сфере образования / Д. Ю. Каракулов, Т. И. Касьянова. // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 2. – С. 7-15.
23. Ковалев, Л. Ф. Современное состояние и перспективы развития региональной системы дошкольного образования области / Л. Ф. Ковалев // Управление качеством вариативной системы дошкольного образования: актуальные проблемы и перспективы развития. Тезисы выступлений участников межрегиональной научно-практической конференции. – Ростов-на-Дону, 2004. – С 2-3.
24. Кондрашев, П. Е. Внедрение проектов Федеральной программы развития образования как исследования проблем региональных преобразований. / П. Е. Кондрашев // Теория и практика модернизации отечественного образования: Материалы Академических чтений. – 2002. – Вып. 3. – С. 13-16. 25 Концепция федеральной целевой программы «Дети России» на 2007-2010 годы // Российская газета. – 2007. – 2 февраля. – С. 18-20.
26. Корчагин, Ю. А. Проблемы образования в регионах / Ю. А. Корчагин. // Проблемы региональной экономики – 2007. – № 19. – С. 16-17.

27. Костюкевич, В. Ф. Региональная политика в сфере специального образования. Изменение отношения общества к детям с ограниченными возможностями здоровья. / В. Ф. Костюкевич. – Мурманск: НИЦ «Пазори», 2004. – 23 с.
28. Куранов, В. К. Полномочия органов местного самоуправления в области образования: дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.02 / В. К. Куранов. — Липецк, 2003. – 177 с.
29. Листопад Е.В. Развитие инклюзивного образования в Украине / Вектор Науки Тольяттинского Государственного Университета: Серия: Педагогика, психология. – 2013. – № 2 (13). – С. 171-174.
30. Лопатин, А. Р. Педагогическое обеспечение процесса формирования социальной зрелости школьников / А. Р. Лопатин. // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 5. – С. 8-12.
31. Майоров, А. Н. Информационное обеспечение управленческой деятельности в системе образования / А. Н. Майоров // Школьные технологии. – 2000. – № 2. – С. 72-108.
32. Малин, А. С. Региональное управление / А. С. Малин. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2006. – 267 с.
33. Малафеев, Я.Я. Основы управления специальным образованием: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Малафеев Я. Я. И др.; Под ред. Д. С. Шилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 336 с.
34. Минкина, Г. Т. Управление инновационными процессами в муниципальной системе образования / Г. Т. Минкина // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2010. – № 2. – С. 47-60.
35. Мкртчян, М. А. Деятельностная педагогика // Организация обучения на основе индивидуальных образовательных программ: сборник статей / М. А. Мкртчян и др.; сост. Г. В. Клепец. – Красноярск, 2007. – 66 с.
36. Моисеева, А. Д. Муниципальное управление / А.Д. Моисеева, Л. В. Московцева, А. С. Шурупова. – М.: Юнити-Дана, 2012. – 159 с.
37. Мониторинг деятельности органов управления образованием по организации инновационной деятельности в общеобразовательных учебных заведениях Автономной Республики Крым.
38. Назарова, Н. М. Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Н. М. Назарова и др.; под ред. Н. М. Назаровой. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 400 с.
39. Никитина, М. И. Профессиональное образование инвалидов и организация для них психолого-педагогической помощи / М. И. Никитина // Актуальные проблемы интегрированного обучения: Материалы Международной научно-практической конференции – М.: Права человека, 2001. – С. 105-106.
40. Никулина, Г. В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.03 / Г. В. Никулина. – СПб., 2004. – 499 с.
41. Новикова, Л. И. Амбивалентный подход в воспитании / Л. И. Новикова // Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: Сб. науч. Статей. / Сост. и отв. ред. Д. В. Григорьев. – Пермь: Изд-во ПОИПКРО, 2001. – 128 с.
42. Пенина, Т. А. Организационно-педагогическое обеспечение региональной системы специального образования: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Т. А. Пенина. – СПб., 2008. – 217 с.
43. Пенина, Т. А. Специальное образование в условиях модернизации / Т. А. Пенина // Дети с проблемами в развитии Научно-практический журнал. – СПб, 2004. – № 2. – С. 26.
44. Перевозникова, И. В. Специальное образование в России: история, современность и правовые основы / И. В. Перевозникова // Вестник Томского

государственного педагогического университета. – 2012. – № 5. – С. 103-109.

45. Поличка, Н. П. Организационно-педагогические основы проектирования процесса обучения в условиях действия государственного образовательного стандарта общего среднего образования: дис. ...докт. пед. наук: 13.00.01 / Н. П. Поличка. – М., 2000. – 272 с.

46. Романов, Н. Н. Педагогическое обеспечение интеграции содержания общего и профессионального образования: На материале образовательных учреждений Республики Саха (Якутия): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. Н. Романов. – Якутск, 2004. – 20 с.

47. Самсонова, Н. И. Организационно-педагогические условия обеспечения информатизации региональной системы образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. И. Самсонова. – СПб., 2005. – 156 с.

48. Сиволапов, А. В. Модернизация воспитательных концепций: закономерности и противоречия / А. В. Сиволапов // Педагогика. – 2005. – № 9. – С. 57-64.

49. Сидоренко, В. Н. Организационно-педагогическое обеспечение процесса развития отечественной системы дошкольного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. Н. Сидоренко. – М., 2006. – 168 с.

50. Скворцова, М. А. Педагогические и социально-философские аспекты создания ситуации успеха в образовательной среде младшего школьника на современном этапе развития педагогики / М. А. Скворцова // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – № 2. – С. 24-27.

51. Соловьев, А. И. Политология: Политическая теория, политические технологии: Учебник для студентов вузов / А. И. Соловьев. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 559 с.

52. Соломатин, А. М. Управление качеством муниципальной системы образования г. Омска / А. М. Соломатин. // Межвузовский сборник научных статей. – СПб., 2003. – С. 215-222.

53. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета 31 декабря 2012 г. № 5976.

54. Филиппова, Н. М. Педагогическое обеспечение общественной самоорганизации учащейся молодежи / Н. М. Филиппова // Учебные материалы по психологии и педагогике. – URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=2367 (дата обращения: 02.03.2017).

55. Цапенко, М. М. Организационно-педагогические условия развития системы дошкольных учреждений в период модернизации образования (На материалах г. Москвы): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М. М. Цапенко. – М., 2004. – 176 с.

56. Швец, Е. А. Организационно-педагогические условия профессионального образования и обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья / Е. А. Швец // Городской методический центр. – URL: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/sredne-professionalnoe-obrazovanie/professionalnoe-obrazovanie-lits-s-ovz/organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-professionalnogo-obrazovaniya-i-obucheniya-lits-s-ogranich.html>. (дата обращения: 20.04.2017).

57. Шепелева, Н. Ю. Педагогическое обеспечение процесса социализации учащихся в негосударственном образовательном учреждении: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. Ю. Шепелева. – Кострома, 2004. – 211 с.

58. Янова, М. Г. Формирование педагогической культуры будущего учителя: организационный контекст / М. Г. Янова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2011. – № 1. – С. 134-139.

1.14. Волонтерская деятельность молодежи: методологические подходы и эмпирический анализ молодежного волонтерства в Российской Федерации и Китайской Народной Республике

Волонтерская деятельность сегодня распространена во многих странах мира и демонстрирует позитивное влияние на развитие социальных общностей и решение общественных проблем. Материалы социологических исследований свидетельствуют, что значительная часть студентов по всему миру принимает участие в волонтерской деятельности. М.В. Певная в статье «Студенческое волонтерство: особенности деятельности и мотивации» отмечает, что в 2010 году волонтерами работали 79% американских, 80% канадских, 85% китайских и 76% российских студентов. На 2018 год, по данным Федерального агентства по делам молодежи, в Российской Федерации в волонтерской деятельности принимали участие 3640335 молодых людей в возрасте 14-30 лет [18].

Данные тенденции наблюдаются и в современных реалиях, когда планета столкнулась с коронавирусной инфекцией COVID-19. Сложная ситуация, возникшая в связи с пандемией, вызвала необходимость помощи волонтеров и добровольцев по всему миру, особенно молодых. По данным Федерального агентства по делам молодежи, в 2020 году 118 тысяч добровольцев объединила акция «МыВместе», 3 млн. граждан получили помощь волонтеров в рамках акции, 1,6 млн. человек являются зарегистрированными волонтерами ЕИС «Добровольцы России».

Молодежное добровольчество сегодня это не только важный ресурс становления личности, но и мощный общественный инструмент социализации личности [13]. В современном обществе волонтерство выступает новым трендом развития общества. Включаясь в волонтерскую деятельность, молодежь выражает свою гражданскую активность, приобщаясь к различным общественным движениям. В данных организациях у представителей молодого поколения появляется возможность стать субъектом социальной деятельности, включиться в систему общественных отношений. Это помогает молодежи самореализоваться, приобрести необходимые личностные качества, приобщиться к инновационным открытиям, освоить новые гражданские роли.

Вместе с тем, важно понимать, что современная молодежь, находясь в социальном поиске, не всегда может в полной мере определить собственное место в социальной и политической системе общества. Молодежная ментальность создает поле для общественного экспериментирования, что неизбежно порождает склонность к социальным отклонениям как позитивного, так и негативного характера [17]. В этой связи, молодежное волонтерство выступает важнейшим направлением общесоциальной активности и требует научного осмысления для реализации практической деятельности в сфере государственной молодежной политики.

Сущность основных понятий «волонтер», «волонтерство», «доброволец», «добровольческая деятельность». Исследованием проблемных сторон волонтерской деятельности занимались такие социологи, педагоги и психологи, как Н.В. Быстрова, С.А. Цыплакова, Л.А. Чумакова, Т.И. Бессонова и другие. Волонтерство в кросскультурном аспекте изучали Е.А. Коган, О.В. Есина, М.В. Певная, А.Н. Калинина и другие. Отдельные аспекты волонтерской деятельности молодежи представлены в работах: А.В. Воронцовой, В.А. Грибановой, А.Н. Гуменной, Е.В. Красавиной, Н.И. Горловой и других.

К пониманию сути терминов «волонтер» и «волонтерство», «доброволец» и «добровольческая деятельность» существует множество подходов в исследованиях

социологов, психологов и историков. Для полного понимания смысла данных определений необходимо обратиться к происхождению данных слов.

Слово «волонтерство» происходит от французского «volonte» и означает «желание человека». Во Франции волонтерами называли людей, которые добровольно становились солдатами и служили в специальных военных подразделениях [11]. В словаре русского языка С.И. Ожегова слово «доброволец» имеет два значения «...человек, добровольно вступивший в действующую армию» и «...тот, кто добровольно взял на себя какую-нибудь работу» [15].

До XX века суть понятия «доброволец» связывали с военной службой, это подтверждает определение, данное в толковом словаре В.И. Даля, где содержание понятия «доброволец» раскрывается в контексте словообразований от корня «добро», и употребляется как синоним слова «добровольник». Содержание последнего раскрывается как «охотник в рекруты по найму, наймист». Аналогичный подход к определению «волонтер» представлен в энциклопедическом словаре Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона «волонтер – это лицо, добровольно поступающее на военную службу охотником или вольноопределяющимся» [1].

После Первой мировой войны в 1920 году был реализован первый волонтерский проект, в котором приняла участие французская и немецкая молодежь. Этот проект был направлен на восстановление разрушенных войной ферм [21].

В отечественной истории также появляются объединения, которые были основаны на альтруистических взглядах: шефские отряды, тимуровское движение, лесничества, молодежные производственные бригады и другие. Добровольчество стало проявляться в таких формах совместной деятельности, как субботники, выезды на сбор урожая и другие. Тех, кто выезжал на строительство Байкало-Амурской магистрали или осваивать Целину, называли добровольцами [21].

Впервые на законодательном уровне определение понятия «доброволец» было дано в Федеральном законе от 11.08.1995 № 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях». В соответствии с законом, добровольцами являются физические лица, осуществляющие благотворительную деятельность в форме безвозмездного выполнения работ, оказания услуг (добровольческой деятельности) в интересах благополучателей.

В Современной энциклопедии социальной работы волонтерство определено как любой вид деятельности, направленный на оказание помощи людям, не являющимися близкими родственниками волонтеров, и реализацию социально значимых проектов или защиту окружающей среды [7]. Е.И. Холостова называет волонтерами членов общественных объединений социальной направленности (медицина, образование, социальное обеспечение), которые делают что-либо по своей воле, по согласию, а не по принуждению [9].

В соответствии с Федеральным законом от 19.05.1995 № 82-ФЗ «Об общественных объединениях» волонтерство также можно трактовать, как деятельность всех некоммерческих и общественных объединений, под которыми подразумеваются добровольные, самоуправляемые, некоммерческие формирования, созданные по инициативе граждан, объединившиеся на основе общности интересов для реализации общих целей, указанных в уставе общественного объединения.

1 мая 2018 года вступили в силу изменения в Федеральный закон № 135-ФЗ. Согласно положениям, утвержденным Федеральным законом «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам добровольчества (волонтерства)» от 05.02.2018 № 15-ФЗ, закрепляется равнозначность терминов «доброволец (волонтер)», «добровольческая (волонтерская) деятельность».

Таким образом, существует большое количество источников, формирующих понятие «доброволец (волонтер)» и «добровольческая (волонтерская) деятельность». До недавнего времени на законодательном уровне в Российской Федерации не было закрепления равнозначности данных понятий. Исследователи понятия «доброволец (волонтер)», «добровольческая (волонтерская) деятельность» зачастую рассматривают как синонимы и интерпретируют одинаково, что подтверждается исследованиями М.В. Певной [16].

В целом, «Волонтерство» – это деятельность, которая осуществляется добровольно на благо людям, без расчета на денежное вознаграждение. «Добровольческая деятельность» – это деятельность, приносящая пользу обществу, осуществляемая людьми на общественных (добровольных) началах индивидуально или коллективно на основе свободного и осознанного выбора [13]. Выделяют следующие виды волонтерства и добровольчества: социальное, спортивное, культурное, экологическое, корпоративное, общественной безопасности, событийное или эвент-волонтерство, медиа-волонтерство, донорство [24].

Важнейшим аспектом волонтерской деятельности является мотивация волонтеров. В качестве мотивов волонтерской деятельности О.Н. Яницкий выделяет:

- желание справиться с собственными личными и семейными проблемами;
- удовлетворение потребности в самосовершенствовании и самореализации;
- возможность широкого социального и профессионального общения [20].

Схожую по содержанию классификацию представляет Н.А. Потапова, она отмечает, что «первая группа мотивов, выделенная О.Н. Яницким, характерна для тех, кто стремится через помощь другим людям решить личные проблемы и получить в результате этого самопомощь и самоуважение. Вторая группа мотивов наоборот присуща тем, кто ценит себя и свою независимость, но при этом испытывает некоторый дефицит общения. Людям, стремящимся к профессиональному росту, близки мотивы, входящие в третью группу» [14].

В.Н. Стегний и М.В. Никонов в статье «Мотивация волонтерской деятельности» [20], проанализировав труды отечественных и зарубежных авторов, пришли к выводу, что мотивация не носит исключительно альтруистические и эгоцентристские мотивы и предложили расширенную классификацию, основываясь на исследовании фонда «Общественное мнение». Исследователями были выделены шесть групп мотивов: мотивы расширения социальных контактов, альтруистические мотивы, карьерные мотивы, компенсаторные мотивы, мотивы долга и мотивы личностного роста. Исследователи сделали вывод, что «волонтерами в их деятельности движет совокупность мотивов, причем с течением времени на первый план выходят разные мотивы, а участие в волонтерской деятельности позволяет совместить удовлетворение своих личных потребностей и потребностей общества» [20].

Также исследователи выделяют внешние и внутренние мотивы волонтеров, которые могут быть учтены при построении системы управления волонтерскими ресурсами. Так, по мнению М.В. Певной, внешняя мотивация – это осознанное участие в волонтерской деятельности на безвозмездной основе, а внутренняя мотивация – это метод личностного роста через реализацию общественно значимых проектов [16].

Соответственно, для внешней мотивации характерны альтруистические побуждения, например, выполнение ответственного поручения, чувство сопричастности, гражданская ответственность и так далее. Среди внутренних мотивов могут встречаться, как альтруистические (общественно полезные) побуждения, например – желание помочь другим, так и рационально-эгоцентрические – самореализация, бесплатное обучение, получение необходимых навыков для будущей профессии и так далее [21].

Группа студентов и преподавателей факультета государственного и муниципального управления Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», преследуя цель определить наиболее эффективные механизмы управления добровольческой деятельностью и выработать возможные стратегии стимулирования для разных групп, предприняли попытку квалифицировать волонтеров с учетом их мотивов деятельности. Они объединили российских волонтеров в три подгруппы: «истинных», «неформальных» и «несознательных» [10].

К «истинным» волонтерам исследователи отнесли молодых людей, которые сами приходят в волонтерские организации или их приглашают друзья. Такие волонтеры сознают необходимость коллективных усилий и имеют ярко выраженную общественную альтруистическую мотивацию.

«Неформальные» (или «спонтанные») волонтеры сами находят проблему в социальных сетях, в основе их действий обычно лежит спонтанный призыв о помощи других «неформальных» волонтеров. В связи с тем, что спонтанность является следствием эмпатии, то мотивацию «неформальных» волонтеров относят к альтруистической мотивации, но к индивидуальной деятельности.

«Несознательные» волонтеры – это чаще всего подростки, которым пришлось участвовать в мероприятиях по обязанности. «Несознательная» форма волонтерства может не вызывать протеста, но и не формирует эмоциональной вовлеченности, имеет слабую мотивацию, обусловленную таким неэффективным стимулом, как подчинение [10].

Таким образом, каждая группа волонтеров имеет разнообразные источники формирования мотивов, следовательно, если мотивы волонтерских групп различны, то и линии управления ими не будут совпадать. У современных волонтеров внутренние альтруистические мотивы присутствуют, но не являются ведущими. Включаясь в деятельность организации, молодой человек останется там, если его цели и потребности совпадут с тем, что лежат в основе объединения. Следовательно, координаторам волонтерской деятельности следует рассматривать мотивы волонтеров, как ключевой механизм управления волонтерской деятельностью. Управление позволит организовать эффективное привлечение заинтересованных молодых людей в волонтерское движение, а также обеспечит удержание волонтеров на продолжительный срок.

Управление волонтерской деятельностью: определение, особенности, модели. Для организации волонтерской деятельности студентов в образовательных учреждениях создаются волонтерские центры, которые занимаются управлением добровольчеством. По данным Федерального агентства по делам молодежи на 2020 год в 157 вузах и ссузах Российской Федерации реализуются программы развития волонтерства. В 77 регионах созданы ресурсные центры по развитию добровольчества, регулирование деятельности которых осуществляется при поддержке координационного совета Общественной палаты Российской Федерации по развитию добровольчества, региональных комиссии (советов) по развитию волонтерского движения.

Управление волонтерской деятельностью включает: планирование работы с волонтерами, привлечение (рекрутинг) и изучение мотивации волонтеров; собеседование и описание работы волонтера, ориентацию и обучение; поддержку и супервизию волонтеров, признание (нематериальное и материальные стимулы); оценку волонтерской деятельности.

При отсутствии соблюдения основных этапов управления сложно организовать эффективное волонтерское сопровождение, поскольку увеличиваются риски дублирования функций основных работников и волонтеров.

Волонтерская деятельность, в отличие от профессиональной сферы, имеет ряд существенных отличий, которые заключаются в особой идеологии:

Во-первых, ценности, на которые опираются организаторы волонтерской деятельности – это оказание безвозмездной помощи людям, которые в ней нуждаются; организация участия в общественно значимых мероприятиях; распространение принципов и идей социального служения среди населения; формирование гражданской позиции, взаимопомощи, солидарности, милосердия и т.д. [12].

Во-вторых, набор в волонтерские объединения осуществляется по средствам самоотбора, то есть принимают всех желающих, а остаются лишь те, чьи ожидания оправдались.

В-третьих, волонтерство является неформальной деятельностью. Лишь в редких случаях с волонтерами заключаются соглашения или договора об осуществлении волонтерской деятельности.

В-четвертых, волонтерская деятельность осуществляется в различных формах (акции, проекты, встречи) и не носит постоянный характер, но при этом требует наличия определенных компетенций.

Таким образом, система управления волонтерской деятельностью строится по такому же принципу, как система управления человеческими ресурсами, но требует специальных мер влияния.

Существует несколько подходов к классификации механизмов управления волонтерской деятельностью, как регуляторов социальных отношений. В.Р. Салыев предлагает применить к классификации функциональный подход и выделяет координирующие, регламентирующие, дифференцирующие, интериоризирующие, воспроизводящие, субординирующие и информационные механизмы управления [19].

По мнению С.В. Истомина наиболее рационально рассматривать механизмы управления с точки зрения их структуры. Автор считает, что общество формируется из системы социальных институтов и представляет собой сложную совокупность экономических, политических, правовых и духовных отношений, обеспечивающих его целостность как социальной системы, поэтому основой классификации механизмов управления могут являться общечеловеческие ценности, правила, нормы, установки, образцы и стандарты поведения в определенных ситуациях [23].

М.В. Певная в монографии «Управление волонтерством: международный опыт и локальные практики» обобщает два вышеуказанных подхода и предлагает свой вариант классификации механизмов управления волонтерской деятельностью, который позволяет целостно отразить деятельность социальной общности волонтеров в различных сферах жизни общества. Автор выделяет три основных механизма управления волонтерской деятельностью: нормативно-правовой, ресурсно-организационный и культурный [16].

Нормативно-правовой механизм управления волонтерской деятельностью представлен действующими нормами права, определяющими статус волонтеров и регламентирующими процесс управления в данной сфере.

Ресурсно-организационные механизмы включают в себя волонтерские организации, государственные институты и учреждения, социально ориентированные некоммерческие организации и в целом – гражданскую активность населения. Организационной составляющей выступают нормы и правила организации взаимодействия, а также права и обязанности участников этого взаимодействия. Ресурсно-организационные механизмы управления также представлены связями и взаимодействиями. Выделяют три модели институционального взаимодействия различных субъектов социального управления волонтерством [6]:

- патерналистская модель, в жестком варианте волонтерские организации полностью контролируются и рассматриваются властью исключительно как передаточные механизмы от руководства к населению, в мягком варианте государство разрешает определенную автономию волонтерских организаций в обмен на политическую лояльность и обеспечивает определенную поддержку деятельности лояльных организаций (финансирование, льготы и преференции);

- партнерская модель, при которой государственные органы не пытаются управлять волонтерскими структурами, а участвуют в различных формах диалога с ними, при этом, институт волонтерства предлагает государству решения определенных проблем;

- конфронтационная модель, при которой представители государства видят в лице волонтерских организаций, не желающих «встраиваться» в патерналистскую модель, опасность для собственной власти и стараются усложнить их деятельность.

В основе культурных механизмов лежат традиции, связанные с историческими практиками общественной коллективной деятельности, а также идеология как система определенных ценностей и идей, формирующая отношение общества к добровольчеству [16].

Культурные механизмы управления включают в себя ценности и цели, которыми руководствуется данная система, а именно: участие в общественно значимых мероприятиях; безвозмездная помощь; улучшение благосостояния общества; распространение идей и принципов социального служения; формирование гражданской позиции; самоорганизация; чувство социальной ответственности, солидарности, взаимопомощи и милосердия в обществе [22].

Существует мнение, что культурные механизмы управления волонтерством носят косвенный характер управленческого воздействия, так как трудно определить силу их воздействия. Именно традиции и идеология способствуют тому, что в процессе участия в волонтерской деятельности практически каждый доброволец начинает осознавать ценность своего труда и воспринимать свои действия как определенную норму социального поведения. При этом управление ценностными ориентациями людей должно осуществляться через мотивацию труда, организационную культуру и моральное стимулирование [5].

Следует отметить, что система управления волонтерской деятельностью определена как совокупность различных элементов и механизмов социального управления, объединенных устойчивыми связями и взаимодействиями, выполняющих на основе реализации комплекса специальных технологий (рекрутирование, адаптация, мотивация, обучение, супервизия и т.д.) функции организации и регулирования волонтерской деятельности с учетом особенностей организационной среды добровольчества [2].

Организация волонтерской деятельности молодежи в кросскультурном аспекте (на примере Российской Федерации и Китайской Народной Республики). В современных реалиях молодежное волонтерство выступает как одно из важных направлений деятельности в сфере реализации потенциала молодого поколения. Российская Федерация и Китайская Народная Республика имеют многовековые традиции, государственные механизмы и социальные практики в работе с молодежью в сфере волонтерской деятельности. Отношения между двумя странами базируются на общих целях, широком культурном, экономическом и политическом влиянии друг на друга. Российская Федерация и Китайская Народная Республика являются постоянными членами Совета Безопасности, сотрудничество между двумя странами носит глобальный характер.

В Китайской Народной Республике добровольчество появилось в 1993 году, когда была создана первая молодежная общественная организация – Пекинская ассоциация

добровольцев (ныне Федерация добровольцев Пекина). В настоящее время существует обширная сеть правительственных и неправительственных организаций, занимающихся развитием волонтерства в стране. Олимпийские игры 2008 года в Пекине, Шанхайская выставка и Азиатские игры в Гуанчжоу 2010 года продемонстрировали широкой публике позитивный дух волонтерства с четырьмя миллионами добровольцев [27]. С 2001 года на территории страны существует развивающаяся структура поддержки национальной и местной политики, данный факт подтверждается в правовых и административных нормах, правилах ассоциаций и в поддержке, оказываемой руководителями различных департаментов КНР [26].

Наиболее известными международными волонтерскими мероприятиями в Китайской Народной Республике являются: сохранение культурного наследия Китая, например, земляных замков Тулоу в живописной провинции Фуцзянь; волонтерские международные летние школы, например «Омейд»; помощь животным вместе с Всемирным фондом дикой природы (WWF); международные форумы по передаче добровольческого опыта и другие. Российская Федерация предлагает добровольцам со всего мира принимать участие в таких мероприятиях как: международные лагеря, например «Ecological Raids», экологические акции, например «Час Земли», форумы, например «Таврида» и фестивали, например «Всемирный фестиваль молодежи и студентов» и другие.

Проанализировав систему организации и управления волонтерством, было выявлено, что для Российской Федерации характерно доминирование публичной власти, следовательно, реализуется «патерналистская» модель взаимодействия между государством и волонтерскими объединениями. Однако наблюдаются практики пересечения государственного управления и самоорганизующейся системы добровольчества [3].

Для Китайской Народной Республики также характерна «патерналистская» модель взаимоотношения государства и общности волонтеров. Доминирование власти обусловлено политическим режимом, господствующим в стране. Государство разрешает определенную автономию организаций и добровольцев в обмен на политическую лояльность, обеспечивает определенную поддержку деятельности организаций (финансирование, льготы и преференции) и добровольческих движений.

При этом хотелось бы подчеркнуть, что волонтерство как социальный феномен играет важную роль в политической, экономической, культурной и социальной сферах жизни общества. Однако в политической сфере трудно говорить о независимости добровольчества как одного из ключевых его элементов в связи с политической системой и режимом данного государства. Следует скорее говорить о волонтерстве как одном из государственных «инструментов» решения социальных вопросов и проблем [25]. На основе изучения источников литературы был сделан сравнительный анализ моделей государственного регулирования волонтерства в Российской Федерации и Китайской Народной Республике (представлен в таблице 1).

Анализ систем управления и организации волонтерства в Российской Федерации и Китайской Народной Республике показал, что для стран характерна «патерналистская» модель управления волонтерством, однако доминирование власти в странах обусловлено разными причинами. Волонтерство в современном контексте выступает «инструментом» решения социальных проблем общества. При этом мотивационная сфера волонтеров является одним из ключевых механизмов управления волонтерской деятельностью на различных уровнях.

Таблица 1 - Сравнительный анализ моделей государственного регулирования волонтерства в Российской Федерации и Китайской Народной Республике

Российская Федерация	Китайская Народная Республика
1. Актуальные направления волонтерской деятельности	
Событийное волонтерство Волонтеры общественной безопасности и волонтеры-медики Экологическое волонтерство Социальное волонтерство Культурное волонтерство Медиа-волонтерство	Событийное волонтерство Ликвидация последствий стихийных бедствий Экологическое волонтерство Социальное волонтерство
2. Целевая аудитория государственных программ поддержки и стимулирования	
Молодежь (14-30 лет) Старшее поколение (после 50 лет)	Молодежь
3. Правовое регулирование и органы власти, ответственные за реализацию политики в сфере добровольчества	
Разработкой и утверждением основных нормативных положений в сфере добровольчества занимается Правительство Российской Федерации. Исполнительными органами на федеральном уровне выступают Министерство экономического развития Российской Федерации и Федеральное агентство по делам молодежи («Росмолодежь») В федеральную структуру также входят: Агентство стратегических инициатив, Ассоциация волонтерских центров и Региональная общественная палата	Главный координирующий орган на национальном уровне: Комитет по проблемам духовного управления Коммунистической партии Китая. Сетевые организации, функционирующие по всей стране: Коммунистический союз молодежи – самая широкая и сильная сетевая организация, Ассоциация добровольцев Китая. Государственные неправительственные организации: Китайская ассоциация молодых добровольцев; Китайская ассоциация социальных работников; Всекитайская федерация женщин; Общество Красного Креста Китая; Всекитайская благотворительная федерация; Всекитайская федерация профсоюзов
4. Программы стимулирования и поддержки	
Освобождение сумм указанных компенсаций от налогообложения и обложения страховыми взносами. Компенсации, предусмотренные в рамках действующего законодательства. Льготы и преимущества для волонтеров, участвующих в добровольческой деятельности. Выделение грантов и субсидий для «инфраструктурных» проектов СО НКО. Условия поддержки в рамках «Стандарта поддержки добровольчества в регионах»	Поддержка в рамках крупных национальных мероприятий. Программы поддержки бедных территорий. Программы поддержки волонтерских групп аварийного реагирования. Корпоративное волонтерство, поддержка волонтеров частным сектором. Международные программы поддержки волонтеров

5. Модель взаимоотношений государства и волонтерских объединений			
Модель взаимоотношений – «патерналистская. Наблюдаются практики пересечения государственного управления и самоорганизующейся системы добровольчества	–	Модель взаимоотношений – «патерналистская». Государство разрешает автономию организаций и волонтеров в обмен на политическую лояльность, обеспечивает поддержку деятельности лояльных организаций и добровольческих движений	–

Сравнительный анализ волонтерской деятельности молодежи в Российской Федерации и Китайской Народной Республике. Эмпирический анализ проблемы исследования заключался в выявлении специфики реализации волонтерской деятельности молодежи (на примере городов Архангельска, Российская Федерация и Цюньхай, Китайская Народная Республика).

Гипотезой исследования выступило предположение, что волонтерская деятельность молодежи, при сравнительно одинаковом ценностном и мотивационном значении, имеет различный уровень нормативно-правовой и организационной обеспеченности.

Были использованы следующие методы исследования: 1) анкетирование – для выявления особенностей, связанных с восприятием молодежью волонтерской деятельности. В исследовании приняли участие 120 респондентов: 60 волонтеров города Архангельска и 60 – города Цюньхай; 2) интервьюирование – для подробного анализа методов реализации волонтерской деятельности. Экспертами выступили: директор Волонтерского центра САФУ им. М.В. Ломоносова (город Архангельск) и руководитель Волонтерского объединения Хайнаньского профессионально-технического колледжа программного обеспечения (город Цюньхай).

Базой исследования выступили – Волонтерский центр Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова (город Архангельск) и Волонтерское объединение Хайнаньского профессионально-технического колледжа программного обеспечения (город Цюньхай).

По результатам эмпирического исследования были сформулированы следующие выводы:

1) Схожими характеристиками организации молодежного волонтерства являются общие направления волонтерской деятельности, которые пользуются наибольшей популярностью среди добровольцев. Лидирующие позиции занимает («Какому/каким направлению/ям волонтерской деятельности Вы отдаете предпочтение?»): социальное волонтерство / широкий круг деятельности, включая традиционные формы взаимопомощи и самопомощи (44,3% в Архангельске и 85% в Цюньхае); событийное волонтерство / добровольческая деятельность на спортивных, образовательных и иных мероприятиях местного, регионального, федерального и международного уровня (56% Архангельск и 70% Цюньхай); патриотическое волонтерство / добровольческая деятельность, направленная на патриотическое воспитание и сохранение исторической памяти (38% в Архангельске и 51,7% в Цюньхае). Наиболее популярным в Архангельске является событийное волонтерство (56%), а в Цюньхае – социальное волонтерство (85%).

Изучая причины, по которым респонденты стали заниматься волонтерством, мы выяснили, что 50% респондентов в Архангельске и 73,3% в Цюньхае планировали приобрести знакомства в данной сфере; 50% респондентов в Архангельске и 63,4% в Цюньхае – получить опыт работы в определенной сфере; 54,3% респондентов в Архангельске и 38,3% в Цюньхае ориентировались на посещение определенных мероприятий.

2) В базе Волонтерского центра САФУ им. М.В. Ломоносова 2000 человек, 420 из которых являются активными волонтерами. В базе Волонтерского объединения Хайнаньского профессионально-технического колледжа программного обеспечения около 80 волонтеров. Данный факт свидетельствует о недостаточной эффективности рекрутинговой компании Волонтерского объединения Хайнаньского профессионально-технического колледжа.

Волонтеры Архангельска активно принимают участие в международных, всероссийских, областных, городских и университетских мероприятиях, а волонтеры Цюньхай исключительно в городских мероприятиях и мероприятиях колледжа. Волонтеры обоих городов не имеют постоянной связи с руководителем, так как процесс организации мероприятий происходит посредством самостоятельной работы (Цюньхай) и работы руководителей проектов (Архангельск). Это ослабляет уровень организации мероприятий. Также была отмечена необходимость в постоянном обучении волонтеров, как в Архангельске, так и в Цюньхае.

3) В Волонтерское объединение Хайнаньского профессионально-технического колледжа программного обеспечения может вступить любой желающий. В городе Цюньхай развита культура воспитания добрых привычек с детства, но при этом, наблюдается незначительное количество волонтеров. В Волонтерском центре САФУ им. М.В. Ломоносова набор волонтеров осуществляется с 14 лет, не имеет ограничений по возрасту. Волонтеры могут принять участие в проектах по 9 направлениям: социальное, творческое, спортивное, образовательное, экологическое, международная деятельность, выявление и подготовка лидеров волонтерского движения, Служба гостеприимства САФУ.

В целом, в волонтерских объединениях нет возрастных ограничений для набора волонтеров, присоединиться к волонтерской деятельности может любой желающий. Это содействует активному росту «серебряных» волонтеров, позволяет создать базу волонтеров и привлечь заинтересованных лиц к добровольческой деятельности.

В волонтерских объединениях существует разработанная система мотивации волонтеров. В Архангельске это «Волонтерское спасибо», которое мотивирует участников активнее принимать участие в проектах и мероприятиях, в конкурсе «Волонтер года», получать повышенную государственную академическую стипендию. В Цюньхае каждого волонтера награждают сертификатом за проведенное мероприятие.

4) Типичный портрет волонтера из города Архангельска выглядит следующим образом: девушка в возрасте от 17 до 21 года, обучающаяся на первом курсе вуза или ссуза, занимается волонтерством от 1 года до 3 лет и имеет необходимый уровень мотивации для волонтерской деятельности.

Типичный портрет волонтера из города Цюньхай: девушка в возрасте от 17 до 21 года, обучающаяся на 2 курсе ссуза, занимается волонтерской деятельностью от 1 года до 3 лет, нацеленная на саморазвитие в добровольческой сфере и желающая на альтруистической основе приносить пользу обществу.

5) Существенное различие было отмечено при анализе деятельности, направленной на обучение волонтеров для дальнейшей работы в той или иной сфере. В Волонтерском центре САФУ им. М.В. Ломоносова к данному вопросу подходят основательно, организуют постоянные обучающие тренинги на развитие мотивации. При подготовке любого мероприятия, требующего углубленного изучения темы, приглашаются специалисты, которые предоставляют волонтерам всю необходимую информацию. В Волонтерском объединении Хайнаньского профессионально-технического колледжа программного обеспечения обучение происходит по необходимости, в частности, для

общения с иностранными студентами и для изучения их опыта волонтерской деятельности.

Деятельность Волонтерского центра САФУ им. М.В. Ломоносова регламентирована федеральными и локальными нормативными актами. По словам руководителя Волонтерского объединения Хайнаньского профессионально-технического колледжа программного обеспечения, нормативно-правовой базы, подкрепляющей их деятельность, нет.

В Цюньхае дается больше свободы для реализации проектов, встречи проходят раз в месяц для подведения итогов, остальное время молодые люди работают самостоятельно. В Архангельске идет более детальный контроль за деятельностью волонтеров, еженедельно проходят встречи с руководителями проектов, наблюдается полная вовлеченность в деятельность Волонтерского центра.

В процессе исследования волонтерской деятельности были выявлены проблемы, которые существенно влияют на эффективность работы с волонтерскими ресурсами:

- **Отсутствие эффективной системы обучения и делегирования обязанностей для волонтеров, а также системной работы с волонтерским активом.** Данная проблема предполагает осуществление систематического обучения и аттестации волонтеров. С целью охвата всех категорий волонтеров предлагается проводить обучение в несколько этапов:

Первый этап – общее обучение, в рамках которого волонтеры смогут получить знания о принципах волонтерства, навыки командной коммуникации, познакомиться со способами организации межкультурного взаимодействия и командной работы. Второй этап – специальные тренинги, которые позволят овладеть практическими навыками работы по различным функциональным позициям. Третий этап – обучение тим-лидеров, в ходе которого волонтеры познакомятся с понятием и стилями лидерства, функциями тим-лидера, принципами и механизмами управления волонтерскими группами, основами менеджмента, овладеют технологиями рекрутинга, командообразования, управления коммуникациями и конфликтами, узнают о формах и способах поощрения волонтеров. Четвертый этап – обучение для тренеров тим-лидеров, где они смогут овладеть методикой «тренер-тренеров».

Обучение может быть организовано как в очной форме (лекции, семинары, практические занятия, мастер-классы, мероприятия по обмену опытом), так с использованием онлайн-платформ. Целесообразно для организации обучения волонтерского актива приглашать специально подготовленных спикеров, лидеров волонтерского движения.

- **Текущая кадровая проблема среди волонтеров.** Выявленная проблема свидетельствует о несвоевременном устранении причин, вынуждающих людей отказываться от волонтерской деятельности, что предлагает более широко применять в управлении волонтерскими ресурсами супервизию. Супервизия заключается в проведении бесед или обмена мнениями между руководителем и волонтерами. В ходе супервизии можно обсуждать волнующие проблемы и выявлять возможные причины отказа от волонтерской деятельности.

- **Отсутствие обоснованной методики для оценки эффективности деятельности волонтерских объединений.** Для решения данной проблемы необходимо разработать критерии для оценки эффективности всех компонентов волонтерского менеджмента. При разработке критериев необходимо помнить, что планируемый результат должен быть достижим, а критерии измеримы.

В качестве количественных и качественных показателей могут выступать: число постоянных волонтеров в организации (например, в организации не менее 200

волонтеров, которые участвуют в мероприятиях на протяжении всего года); процент волонтеров, покинувших программу через 12 месяцев (например, после 12 месяцев программу покинули не более 30% набранных и обученных волонтеров); узнаваемость организации (например, не менее 50% опрошенных волонтеров знают о деятельности организации); удовлетворение волонтеров от деятельности (например, не менее 75% опрошенных признают важность выполняемой добровольческой деятельности); позитивный имидж организации (например, наличие отзывов, благодарностей, публикаций в СМИ от получателей услуг и партнеров).

- **Необходимость в качественной организации и координации работы волонтеров.** В последнее время волонтерская деятельность становится все более востребованной на рынке социальных услуг, что диктует рост требований к качеству предоставляемых услуг. В программу обучения волонтеров необходимо включить подготовку по волонтерскому менеджменту. Также необходимо предусмотреть включение дисциплины «Организация волонтерской деятельности» в образовательную программу по направлению подготовки «Организация работы с молодежью».

Предложенные рекомендации по совершенствованию деятельности волонтерских объединений направлены на решение выявленных проблем. Применяя в управленческой деятельности только отдельные структурные элементы невозможно организовать эффективную работу волонтеров. Поэтому волонтерским объединениям следует в комплексе использовать технологию волонтерского менеджмента, учитывать международный, российский и региональный опыт.

Список литературы

1. Балаян М.Н. Волонтерское (добровольческое) движение, как форма социализации студенческой молодежи в России // Известия Сочинского государственного университета. – 2015. – № 1 (34). – С. 206-209.
2. Воронцова А.В. Развитие волонтерства в молодежной среде // Отечественный журнал социальной работы. – 2012. – № 1. – С. 113-121.
3. Горлова Н.И. Современные тенденции развития института волонтерства в России // Вестник Костромского государственного университета. – 2017. – № 3. – С. 77-80.
4. Грибанова В.А. Исследование гражданской активности студенческой молодежи // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – № 3(50). – С.164-171.
5. Гуменная А.Н. Влияние добровольчества на формирование ценностных ориентаций молодежи // Социальные технологии, исследования. – 2011. – № 4. – С. 61-65.
6. Джолжанова А.К. Волонтерство: проблемы правового регулирования в России / А.К. Джолжанова, К.И. Шафоростова // Новая наука как результат инновационного развития общества: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. – Уфа, 2017. – Ч. 14. – С. 314-317.
7. Зорина Т.А. Повышение социальной активности посредством волонтерской деятельности // Социальная работа. – 2017. – № 4. – С. 42-43.
8. Каневская М.В. Фонд «Общественное мнение» Отчет по проекту «Ресурс добровольческого движения авангардных групп для российской модернизации». – М., 2012. – 280 с.
9. Климова С.Г. Ресурсы российского добровольческого движения / Науч. ред.: С.Г. Климова, Е.С. Петренко. – Фонд Общественное Мнение, 2013. – 106 с.
10. Красавина Е.В. Мотивационные аспекты участия молодежи в волонтерской деятельности / Е.В. Красавина, Н.И. Горлова // Инновационное развитие: потенциал

науки и современного образования: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза, 2018. – Ч. 3. – С. 224-227.

11. Крысин Л.П. Толковый словарь иностранных слов. – М.: Эксмо, 2010. – 169 с.
12. Кузьминчук А.А. Модели институционального регулирования социальной общности волонтеров // Вестник СурГПУ. – 2015. – № 2 (35). – С. 52-60.
13. Максимова Ю.В., Пазюк А.А. Волонтерская деятельность как ресурс для решения социальных проблем молодежи групп риска. Социальный проект Медиашколы «Моя история» // Исследование современных проблем общества в контексте задач социальной работы и социальной безопасности: сборник научных статей студентов и преподавателей. Вып.6 / Сев. (Аркт.) федер. ун-т им. М.В. Ломоносова; Высш. шк. соц.-гум. наук и межд. ком.; Каф. соц. раб. и соц. без.; [отв. ред. и сост. Н.В. Цихончик]. – М.: Издательство ПЕРО, 2018. – С. 414-419.
14. Нежина Т.Г., Петухова К.А., Чечеткина Н.И., Миндарова И.С. Мотивация участия молодежи в волонтерском движении // Вопросы государственного и муниципального управления. – 2014. – № 3. – С. 49-71.
15. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов / под ред. Н.Ю. Шведовой. – 22-е изд. – М.: Рус. яз., 1990. – 921 с.
16. Певная М.В. Управление волонтерством: международный опыт и локальные практики: монография. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. – 434 с.
17. Пить В.В. Методологические основы социологии молодежи: современные концепции // Вестник Тюменского государственного университета. – 2009. – № 12. – С. 149-152.
18. Работа с цифрами: почему данные о масштабах волонтерской деятельности отличаются между собой? // Филантроп. Электронный журнал о благотворительности [Электронный ресурс]. – Режим <https://philanthropy.ru/analysis/2019/10/25/81813/> свободный (дата обращения: 03.10.2020). – Загл. с экрана.
19. Синяева М.И. Волонтерство как социальное явление современного общества / М.И. Синяева, О.И. Могиленец // Коллекция гуманитарных исследований. – 2017. – № 2 (5). – С. 75-78.
20. Стегний В.Н., Никонов М.В. Мотивация волонтерской деятельности // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. – 2018. – № 1. – С. 146-156.
21. Сушко В.А. Проявление волонтерства в современном российском обществе // Теория и практика общественного развития. – 2017. – № 11. – С. 43-47.
22. Хворостьянова Н.И. Волонтерство в российском обществе и в российской социологии: взгляд из-за рубежа // Социологический журнал. – 2017. – Т. 23. – № 2. – С. 136-152.
23. Холина О.И. Волонтерство как социальный феномен современного российского общества // Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 8. – С. 71-73.
24. Школа социального волонтерства [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://volonter-school.ru/>, свободный (дата обращения: 24.09.2020). – Загл. с экрана.
25. Wang C., Wu X. Volunteers' Motivation, Satisfaction, and Management in Large-scale Events: An Empirical Test from the 2010 Shanghai World Expo // *Voluntas*. – 2014. – № 25. – P.754-771.
26. Hanson J. Models of national practice and management of volunteerism. – Beijing University Press, 2009. – P. 94.
27. Hustinx L., Handy F., Cnaan R.A., Brudney J.L., Pessi A.B., Yamauchi, N. Social and cultural origins of motivations to volunteer: A comparison of university students in six countries // *International Sociology*. – 2010. – № 25(3). – P. 349-382.

1.15. Социализация студенческой молодежи Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова в процессе волонтерской деятельности

Вовлеченность в добровольчество не имеет религиозных, расовых и даже политических границ. Многочисленные платформы реализации волонтерской деятельности различных организаций привлекают в свои проекты все большее количество людей способствуя развитию общества в современном мире. Волонтерство – это деятельность, совершаемая добровольно на благо общества или отдельных социальных групп, без расчета на вознаграждение. Слово «волонтер» произошло от латинского слова «voluntarius», что значит «Добровольный».

Волонтерская деятельность – это движение, которое становится все более значимым педагогическим ресурсом в социализации молодежи. В настоящее время добровольческая деятельность является одним из ключевых направлений деятельности студентов [4]. На сегодняшний день количественный показатель присоединившихся к волонтерскому движению из числа студентов Вузов значительно выросло [2]. По всей Российской Федерации насчитывается уже около 14 млн. тыс. зарегистрированных волонтеров. Очевидно, что явление студенческого волонтерства обретает большую значимость и актуальность в общественной сфере жизни. По указу Президента Российской Федерации В.В. Путина, 5 декабря объявлен Всероссийским днем волонтера, а также ежегодно осуществляется финансовая государственная поддержка волонтерских движений и организаций.

Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова (САФУ) не является исключением, в рамках Вуза реализуется масштабная волонтерская деятельность, осуществляющая колоссальный воспитательный эффект и социализацию в обществе. Студенты и сотрудники САФУ своей доброй деятельностью имеют дело с чужими невзгодами и проблемами, что способствует развитию чувства альтруизма, уважения и сопереживания к людям, оказавшимся в нелегкой жизненной ситуации. Помогая людям, человек проявляется как личность, способный повлиять на окружающий его мир. Также, анализируя результаты волонтерской деятельности, приходит осознание значимости, прежде всего, духовных, а не материальных ценностей. Уже более 1000 человек в штате продолжают заниматься волонтерской деятельностью в рамках САФУ, совершая больше добрых дел и заинтересовывая других равнодушных людей в добровольчество.

Целью исследования является изучение волонтерского движения как эффективного средства организации воспитательной работы с молодежью и осуществление процесса самоуправления студенческой молодежи в рамках Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова.

Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи исследования:

1. Обзор и изучение литературных источников и данных интернет-форумов по вопросам волонтерского движения.

2. Анализ и верификация данных о возможностях реализации волонтерской деятельности и различных направлениях работы Волонтерского центра Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова.

Волонтерский центр САФУ был создан в 2011 году с целью развития волонтерского движения в университете и регионе, а также приобщению к добровольческой деятельности различных целевых групп. За все время существования Волонтерский Центр добился масштабных результатов. Ежегодно волонтеры САФУ участвуют в более чем 100 мероприятиях различного уровня. Количественный состав насчитывает более

1500 волонтеров в штабе. За 2019 год студентами было реализовано 20 социальных волонтерских проектов, реализовано более 35000 благополучателей ежегодно, где каждый желающий мог поучаствовать в новом виде деятельности, более 1,5 тысячи добрых дел, более 35 «Добрых уроков», около 20 студентов старших курсов имели возможность принять участие в грантовой деятельности, было организовано более 40 образовательных мероприятий для волонтеров, прошли переподготовку и обучение по английскому языку свыше 50 человек, в том числе и «Серебряные волонтеры».

Как известно, добровольчество – это одно из интереснейших направлений в рамках общественной деятельности [1]. В любом виде деятельности существуют не только положительные и отрицательные моменты, но и трудно разрешимые задачи, которые отталкивают многих равнодушных людей от волонтерской деятельности. Чаще всего, это проявляется в боязни проявить себя в той сфере, в которой нет навыка или опыта, отсутствие знаний и методической помощи по поводу организационных вопросов, а также информационной осведомленности о Центрах волонтерства [3].

В Северном (Арктическом) федеральном университете имени М.В. Ломоносова ежегодно проводится анкетирование кандидатов в команду добровольческой деятельности с целью выявить наиболее талантливых и активных молодых людей для помощи развитию профильных молодежных сообществ. Это могут быть не только сотрудники университета, но и жители города, учащиеся колледжей, школьники, люди старшего возраста. С выбранным контингентом потенциальных кандидатов добровольческой деятельности проводится собеседование по графику, составленному совместно с директором Волонтерского центра. Далее проводится обработка информации по выявлению направлений их интересов и оказания добровольческой помощи. При взаимодействии с будущими волонтерами делается упор на наличие ряда качеств: сопереживание, сочувствие, отзывчивость, трудолюбие, ответственность, уверенность в себе и собственных силах, в возможностях свободного личного времени, позитивное мировоззрение, доброжелательность, трудоспособность, коммуникативность, пунктуальность, стрессоустойчивость. По результатам обработки данных анкетирования все студенты направляются к руководителям проектов различных сфер деятельности.

Кроме того, осуществляются адаптационные мероприятия, чтобы все желающие могли попробовать свои силы в определенном виде деятельности, и к числу таких мероприятий можно отнести ежегодную «Школу Волонтера». **«Школа волонтера»** включает следующие сферы деятельности:

- различные мастер-классы по творческой деятельности, интеллектуальные квесты, курсы оказания первой медицинской помощи;
- встречи с представителями студенческих отрядов молодежных организаций, руководителями организаций по профориентации студенческой молодежи с целью предоставления основных рабочих мест для прохождения летней практики;
- лекции и тренинги с психологом на темы стрессоустойчивости, коммуникативности, целеполагания, имиджа, поведения волонтера;
- беседы с ветеранами университета и группой «Серебряных волонтеров» об актуальности добрых дел и социальной адаптации в университете.

Новым форматом адаптационных мероприятий волонтерского движения стал – **«Звездный час волонтера»**. Данное мероприятие рассчитано для студентов первого курса с целью ознакомления их с основными аспектами волонтерской деятельности, а также формирования у студентов лично-ориентированной мотивации к добровольчеству. В данном мероприятии участвуют не только студенты Высших школ университета, но и «Серебряные волонтеры» из числа сотрудников и ветеранов САФУ,

имеющие богатый опыт проведения и участия в Российских и Международных мероприятиях.

Благодаря активному развитию инноваций в культурных, социальных, спортивных, патриотических направлениях в последние годы выделилось несколько новых волонтерских сфер деятельности.

Социальное волонтерство ориентировано на работу с детьми, оставшимся без попечения родителей, людьми с ограниченными возможностями, больными людьми, одинокими ветеранами, пожилыми людьми.

Событийное волонтерство охватывает деятельность волонтеров на таких масштабных мероприятиях, как культурные фестивали, форумы, масштабные праздники. Данное направление обычно интересно тем, кто планирует развиваться в области организации крупных мероприятий. Одно из ключевых преимуществ таких мероприятий – это уникальная возможность совершенно бесплатно попасть на эксклюзивные мероприятия, стать частью исторического события.

Экологическое волонтерство нацелено на просветительскую деятельность по вопросам экологического движения. Эковолонтерство как один из видов волонтерской деятельности включает проведение экологических уроков в общеобразовательных учреждениях. В рамках такого направления осуществляется проведение лекций о раздельном сборе мусора, выдача листовок о проведении мероприятий по уборке территорий в городе, распространение информации в соцсетях о загрязнении окружающей среды, проведение субботников, посадка деревьев.

Донорство ориентировано на осуществление бесплатного донорства крови, а также в рамках данного волонтерского направления проводятся просветительские беседы о значимости, крайней необходимости и актуальности сдачи крови с целью своевременной помощи людям.

Медиаволонтерство – сравнительно новое направление волонтерской деятельности, появившееся с активным развитием социальных сетей и средств массовой информации. Медиаволонтеры – это, в основном, фотографы, журналисты, блогеры, дизайнеры и люди творческих профессий, которые оказывают услуги на добровольческих началах.

Медицинское волонтерство нацелено на помощь медицинскому персоналу с целью проведения профилактической работы для школьников, популяризации среди молодежи здорового образа жизни и профилактики заболеваний, оказания паллиативной помощи в поддержке пациентов со сложными заболеваниями, в том числе, и с возникшим новым вирусом мирового масштаба COVID-19. В данную сферу идут волонтеры-студенты, у которых есть желание и мотивация получить неоценимый опыт работы в сфере здравоохранения, санаторно-курортных организациях и оздоровительных лагерях.

Патриотическое волонтерство охватывает помощь ветеранам Великой Отечественной войны, ветеранам труда и труженикам тыла. Кроме того, данный вид волонтерской деятельности занимается благоустройством военных памятников и захоронений, организацией Всероссийских молодежных исторических квестов и акций; оказывает посильную помощь в организации парадов Победы по всей стране, принимает активное участие в увековечивании памяти пострадавших от репрессий и поиске останков погибших солдат. Одна из крупнейших организаций в этой сфере – Всероссийская общественная организация «Волонтеры Победы», посвященная 75 -летию победы в Великой Отечественной войне.

Корпоративное волонтерство ориентировано, в первую очередь, на работу с компаниями и организациями, которые активно готовы включаться в добровольческую

деятельность, привлекая своих сотрудников для оказания посильной помощи в свободное нерабочее время. Данный вид деятельности способствует популяризации добровольческого волонтерского движения и поддержке благотворительных фондов. Сотрудникам таких компаний и организаций важно понимать, что они не просто подчиняются руководству, а выполняют важную социальную функцию в современном обществе.

Волонтерство общественной безопасности и в чрезвычайных ситуациях – новое уникальное направление. Увы, известным оно стало после таких природных катаклизмов, как наводнение в Крымске, пожар в Сибири и стихийные бедствия в Хабаровском крае. В этой сфере важно, чтобы добровольцы уже имели необходимые профессиональные навыки, поскольку из-за необходимости срочных мер отсутствует время для обучения. Поэтому существуют специальные программы подготовки волонтеров общественной безопасности и создаются центры, в которых проходят обучение студенты.

При этом к этой сфере относятся не только непосредственная помощь в горячих точках, но и, например, сбор, сортировка и отправка гуманитарной помощи.

Поисково-спасательное волонтерство направлено на поиск и спасение потерявшихся или пропавших людей. Все волонтеры-поисковики обязательно проходят инструктаж и отбор по состоянию здоровья, поскольку иногда приходится действовать в тяжелых условиях. Те волонтеры, которые не проходят по состоянию здоровья, могут заниматься распространением информации: распространением объявлений, постами в социальных сетях, поиском потерявшихся в условиях города.

Онлайн-волонтерство – это вид волонтерской деятельности, связанный с использованием информационных технологий, работа при этом осуществляется дистанционно. Есть уникальная возможность заниматься данным видом волонтерства лицам с ограниченными двигательными возможностями или людям, проживающим в отдаленных местах, а также стать волонтерами могут жители больших городов с целью поделиться своими знаниями, умениями и навыками посредством социальных сетей.

Кроме того, онлайн-волонтерство – это большой спектр возможностей для молодых людей в оказании компьютерной помощи, участия в исследовательских проектах, создания сайтов, помощи в обновлении веб-страниц, ведении профилей в социальных сетях, переводе документов, помощь в онлайн-проектах, создание баз данных.

Волонтерский центр Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова проводит **профориентационную работу** и взаимодействует со многими образовательными структурными подразделениями колледжей, техникумов, училищ, общественными объединениями и совещательными органами с целью реализации волонтерских программ и проектов. Такое направление способствует взаимодействию развития международного и межрегионального сотрудничества. В процессе популяризации волонтерской деятельности не менее важным является формирование у молодежи традиционных семейных и культурных ценностей, стремление к духовному и физическому совершенству, гармоничное развитие личности, формирование патриотического воспитания, становление активной жизненной позиции, а также осуществление поддержки новых идей и проектов в сфере добровольческой деятельности не только обучающихся, но и работников университета.

Волонтерский центр организует работу **ресурсных центров по подготовке волонтеров** к масштабным событиям, занимается сопровождением университетских мероприятий, а также мероприятий международного и всероссийского уровня.

В университете ежегодно проходит большое количество форумов, международных мероприятий, организованных федеральными и региональными Агентствами по делам

молодежи. Добровольцы САФУ активно информируют жителей и гостей города о мероприятиях различного уровня. Особенно, популяризация волонтерской деятельности имеет огромное значение в рамках Олимпийского и Паралимпийского движения.

Студенты Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова принимали активное участие в таких масштабных мероприятиях, как Чемпионат мира по футболу FIFA 2018, Чемпионат Мира по хоккею с мячом, Чемпионат Школьной баскетбольной лиги «КЭС-БАСКЕТ» в Тольятти, XXVII Всероссийская летняя Универсиада в Казани, Всемирный фестиваль молодежи студентов в Сочи, Санкт-Петербургский экономический форум, Международный арктический форум «Арктика – территория диалога», XXII Олимпийские зимние игры, XI Паралимпийские зимние игры в Сочи, Всероссийский Форум студенческих медицинских отрядов «Моя профессия – мое будущее», «Сообщество – форум для тех, кто действует», III Всемирные игры ветеранов спорта в Инсбруке, Молодежный Чемпионат по хоккею с мячом, Международный кинофестиваль «ARTIC OPEN», Проект «2020 – год Федора Абрамова в Архангельской области», приуроченный к 100- летию юбилею писателя.

Волонтерский Центр САФУ осуществляет свою деятельность по основным направлениям: спортивное, социальное, экологическое, творческое, образовательное, выявление и подготовка лидеров волонтерского движения, международная деятельность и Служба гостеприимства (рис. 1).



Рисунок 1 - Проекты волонтерской деятельности САФУ

Огромный масштаб имеет социальное направление волонтерского центра. В рамках данного направления свою работу осуществляют два объединения «Солнце Арктики» и «Квант Милосердия», созданные в 2013 году (рис.1).

Социальное направление – одно из приоритетных направлений Волонтерского Центра САФУ, которое осуществляет огромный масштаб деятельности. В рамках данного направления свою работу осуществляют два объединения – «Квант Милосердия» и «Солнце Арктики», созданные в 2013 году.

Объектом или целевой группой волонтерского объединения «Квант Милосердия» являются: детские дома, социальные центры, реабилитационные центры, приюты для

бездомных животных. Результаты работы данного направления являются: более 50 мероприятий, 500 благополучателей, 30 волонтеров добровольцев.

Молодежное волонтерское объединение «Солнце Арктики» осуществляет свою деятельность в двух социальных центрах: в ГБОУ АО Рембуевском детском доме Холмогорского района и в онкологическом, травматическом и соматическом отделениях Архангельской областной детской клинической больницы имени П.Г. Выжлецова. Кроме того, проводят огромную работу в приютах для бездомных животных.

Помимо выездных мероприятий волонтеры активно участвуют в университетских и городских мероприятиях. Примером может служить такие мероприятия, как ежегодное участие в традиционном шествии 9 мая, посвященном Дню Победы, посещение субботников, помощь в организации различных акций, например, акция против жестокости и насилия над детьми «Воспитание с пониманием».

Волонтерский проект **«Маме в радость»**, который направлен на процесс социализации молодых мам в рамках ежегодного проведения мастер-классов, на благотворительную деятельность, куда могут приходить молодые семьи с детьми, будущие мамы и студенты САФУ. Целью данного проекта является содействие формированию традиционных семейных ценностей, успешная адаптация молодых мам к учебной и профессиональной деятельности, саморазвитие и личный рост (рис. 2).



Рисунок 2 - Проект «Маме в радость» волонтеров САФУ

Так, молодые мамы адаптируются к индивидуальному графику обучения, учатся оптимально использовать свое время и эффективно реализовывать свои потенциальные возможности. Волонтеры проводят совместные творческие занятия для мам с детьми и активно участвуют в благотворительности.

Суть волонтерского проекта **«Маме в радость»** заключается в том, что участники приходят на мастер-класс и изготавливают две поделки своими руками, одну оставляют себе, а вторую отправляют на благотворительность, например, кофейные деревья, брошки из атласных лент и бисера, мягкие игрушки из шерсти и т.п. Также действует игровая зона для детей, с которыми занимаются опытные волонтеры, пока их мамы готовят поделки.

Результатами проекта является 11 мероприятий, 300 участников, 48 волонтеров, 15 видов игр. За 2019-2020 учебный год было проведено студентами волонтерами 40 мастер-классов для 318 участников, в результате которых было изготовлено 518 изделий. Ежегодно этот проект участвует в грантовой деятельности. В рамках 10 благотворительных ярмарок удалось собрать необходимую сумму для благотворительного фонда «От сердца к сердцу».

«Выездная игротека» – еще один из волонтерских проектов в рамках Северного (Арктического) федерального университета. Целью данного проекта является социализация детей, мотивация на совместную деятельность, повышение интереса к межличностному общению через настольные игры в рамках осуществления выездов в школы (рис. 3).



Рисунок 3 - Проект «Выездная игротека» волонтеров САФУ

За 2019-2020 учебный год было осуществлено 30 выездов с историческими, экологическими, литературными, новогодними и многими другими квестами. Также большой активностью пользуются подвижные игры и активные переменки, которые волонтеры проводят в образовательных учреждениях. Данный вид деятельности направлен, в первую очередь, на повышение уровня двигательной активности детей с помощью совместной игровой деятельности, а также на развитие основных физических качеств и двигательных способностей в условиях изобилия современных информационных технологий.

«Доброфильм» – волонтерский проект в рамках САФУ, который на данный момент представлен крайне актуальным и значимым для современного общества. Целью данного проекта является улучшение социальной адаптации подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации.

В данном волонтерском проекте целевой группой являются молодые люди в возрасте от 14 до 19 лет, осужденные за совершенные преступления и находящиеся в колониях для несовершеннолетних. По итогам просмотра фильма воспитанники колонии совместно с волонтерами проводят рефлексию: обсуждают героев фильма, их поступки, поведение, личностные особенности героев фильма, а также такие морально-нравственные качества, как доброта, справедливость, сочувствие, сопереживание, толерантность.

«Служба гостеприимства САФУ» является еще одним из приоритетных направлений работы Волонтерского Центра САФУ и охватывает достаточно широкую сферу деятельности. Данное направление волонтерской деятельности заключается в помощи организации и проведении мероприятий как университетского и всероссийского, так и международного уровня. Например, «Петербургский международный экономический форум», «Международный арктический форум», ежегодный Международный кинофестиваль «ARTIC OPEN», «Библионочь – ночь искусства», Всероссийский форум медицинских отрядов «Моя профессия – мое будущее» и другие значимые мероприятия международного уровня (рис. 4).



Рисунок 4 - «Международный кинофестиваль «ARTIC OPEN», Всероссийский Форум медицинских отрядов в САФУ

Экологическое направление на сегодняшний момент является крайне актуальным [5]. Студенты-волонтеры активно ведут свой блог в социальных сетях группы «Arctic Fox», размещая информацию о проведении экологических мероприятий среди студентов вуза по озеленению и благоустройству территории университета, проведение мастер классов по шитью экомешочков для длительного хранения продуктов и т.д.

Эковолонтерское движение в университете осуществляет выезды в общеобразовательные школы с экологическим просвещением на темы: «Леса – как меньше использовать древесины», «Обучение раздельному сбору отходов», обсуждается проблемы мусора в регионе, необходимость соблюдения экопривычек, использование одноразовых пакетов, выбор пунктов приема пластика и батареек, утилизация медицинских ртутных градусников и другой габаритной и экологически опасной бытовой техники.

Также волонтеры активно участвуют в субботниках, проводят акции по сбору макулатуры, преобразованию территорий в скверах и парках отдыха, уборке исторических памятников и других культурных объектов. Благодаря данному направлению можно смело судить о том, что в Архангельской области проводится активная работа по предупреждению экологических проблем.

Спортивное направление волонтерской деятельности в Северном (Арктическом) федеральном университете имени М.В. Ломоносова также является приоритетным. Спортивное направление охватывает масштабные мероприятия, которые проводятся в рамках массового спорта, физкультурно-оздоровительного движения и спорта высших достижений (рис. 5).



Рисунок 5 - Эстафета движения Олимпийского огня в г. Архангельске, II Всероссийский снегоходный фестиваль «SNOW Поморье 2020»

Практически каждое массовое спортивное мероприятие сопровождается активной деятельностью волонтеров САФУ, оказывается огромная помощь в организации, сопровождении и проведении таких мероприятий, а также содействие в пропаганде здорового образа жизни.

Необходимо отметить, что Волонтерский Центр Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова также принимает активное участие в различных акциях, квестах, образовательных площадках с целью помощи в организации и проведении государственных экзаменов, школьных олимпиадах, научно-практических конференций, форумов. Данная деятельность волонтеров нацелена не только на работу приоритетных направлений добровольчества, но и на развитие и совершенствование личностных и профессиональных компетенций.

Следует отметить, что за предыдущий год волонтеры из молодежных волонтерских объединений «Солнце Арктики» и «Выездная игротека» приняли участие в Петербургском форуме «Добро на Северо-западе», форуме добровольцев Архангельской области, Арктическом форуме «Арктика-территория диалога».

Студенты-волонтеры нашего университета проводят значительно число различных социальных и экологических акций, направленных на безвозмездную помощь природе, животным и нуждающимся людям. К социальным и экологическим акциям относятся такие мероприятия, как «Щедрый вторник», «Помоги ветерану», «Вахта Памяти», «Чистый город», «Посади свое дерево» (рис. 6).



Рисунок 6 - «Щедрый вторник в САФУ» благотворительная акция

Каждый доброволец после прохождения в университете «Школы волонтера», включающей участие в различных мероприятиях и тренингах с ведущими специалистами в области психологии, менеджмента по спорту и туризму, спасательных служб и организации «Красный Крест».

В ходе проведения тренингов каждый доброволец-волонтер получает следующие личностные и профессиональные компетенции: умение работать в команде, учебно-профессиональные навыки, умение грамотно распределять свое время, развитие организаторских способностей, коммуникативные навыки, языковые компетенции, умение общаться с разными категориями людей, совершенствование двигательных навыков, реализация творческих способностей и личностного потенциала, раскрытие таланта и возможность дальнейшего карьерного роста.

Таким образом, в рамках Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова осуществляется активная волонтерская деятельность, которая эффективно способствует социализации студенческой молодежи в современном обществе и развитию молодежного самоуправления во многих приоритетных сферах деятельности.

Однако, данная категория активных граждан нуждается в особой заботе нашего современного государства, тем самым оказывая содействие в подготовке и переподготовке специалистов в сфере государственной молодежной политики. Поддержка и постоянное взаимодействие с общественными организациями на территории Арктического региона и с городами-побратимами Норвегии, Швеции, Финляндии, Германии, дает многим студентам возможность стажировки и профессиональной переподготовки в сфере социального, культурного, исторического развития во время обучения в Вузе, а также оказывает содействие в профориентации и повышении квалификации с последующим предоставлением возможности трудоустройства.

Необходимо отметить, что в рамках университета отмечается успешная адаптация иностранных студентов в экстремальных условиях Арктического региона. Данная деятельность осуществляется благодаря совместному сотрудничеству студентов-волонтеров САФУ и взаимной поддержке «Серебряных волонтеров», ветеранов, однокурсников, которые участвуют в различных мероприятиях, национальных фестивалях, кружках, студенческих конкурсах и секциях.

Волонтерский Центр Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова осуществляет свою деятельность по таким приоритетным направлениям, как спортивное, социальное, экологическое, творческое, образовательное, выявление и подготовка лидеров волонтерского движения, международная деятельность и «Служба гостеприимства», но на этом не заканчивается спектр возможностей молодежных объединений. Ежегодно добровольцы Волонтерского Центра САФУ участвуют в более чем 100 мероприятиях различного уровня, что говорит о популярности, значимости и востребованности среди студенческой молодежи.

Список литературы

1. Алмазова, О. В. Профориентация в системе социального волонтерства / О. В. Алмазова, Н. С. Пряжников, С. М. Чурбанова // Национальный психологический журнал. 2017. №1 (25). URL: [https:// cyberleninka.ru/article/n/proforientatsiya-v-sisteme-sotsialnogo-volonterstva](https://cyberleninka.ru/article/n/proforientatsiya-v-sisteme-sotsialnogo-volonterstva) (дата обращения: 22.01.2020).
2. Кузьминчук, А. А. Направления молодежного добровольчества: специфика и перспективы развития / А. А. Кузьминчук, М. В. Певная, Е. Р. Тимиршина // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2018. №2 (53). URL: [https:// cyberleninka.ru/article/n/napravleniya-molodezhnogo-dobrovolchestva-spetsifika-i-perspektivy-razvitiya](https://cyberleninka.ru/article/n/napravleniya-molodezhnogo-dobrovolchestva-spetsifika-i-perspektivy-razvitiya) (дата обращения: 23.01.2020).
3. Кушнирович, Н. Факторы волонтерства и благотворительности / Н. Кушнирович, Д. Рибовски // ЭВД. 2012. №4. URL: [https:// cyberleninka.ru/article/n/factory-volonterstva-i-blagotvoritelnosti](https://cyberleninka.ru/article/n/factory-volonterstva-i-blagotvoritelnosti) (дата обращения: 22.01.2020).
4. Леньков, С. Л. Психологический потенциал студенческого волонтерства / С. Л. Леньков, Н. Е. Рубцова, Т. Б. Мацюк // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2018. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskij-potentsial-studencheskogo-volonterstva> (дата обращения: 21.01.2020).
5. Шайхутдинов, А. Ю. // Право и экология: материалы VIII Международной школы-практикума молодых ученых-юристов (Москва, 23-24 мая 2013 г.) / отв. ред. Ю. А. Тихомиров, С. А. Боголюбов. – Москва: ИЗиСП: ИНФРА-М, 2014. – с. 111-115. – Текст: электронный. URL: <https://znanium.com/catalog/product/471675> (дата обращения: 21.01.2020).

1.16. Некоторые проблемные аспекты развития высшего образования в Азиатском регионе

Высшее образование является важной формой инвестиций в человеческий капитал и справедливо может считаться одним из двигателей развития мировой экономики [2]. Вклад высшего образования в развитие экономики может быть различным, но в первую очередь оно способствует быстрой её индустриализации, предоставляя государству персонал с высокими профессиональными, техническими и управленческими навыками. Также высшее образование обеспечивает государство не только работниками-практиками, но и сотрудниками-теоретиками, чей труд необходим для прогнозирования, оценки и построения стратегий развития той или иной страны. Наконец, высшее образование позволяет обществу наслаждаться собственными продуктами «умственной деятельности», которые выражаются в культурных, экономических и политических преимуществах.

Развивающиеся, а также развитые страны Азиатского региона, как и большинство других стран мира, уже давно осознали важную роль высшего образования в области развития. Высшее образование в большей части Азии пользуется высоким уровнем государственной поддержки. Лидеры стран понимают, что высшее образование является важной составляющей экономического и социального развития их стран. Они признают, что глобализация рынков, взаимозависимость международных финансовых систем, возросшая роль технологий и высокоскоростных коммуникаций создали огромную потребность в высококвалифицированных технических, профессиональных и управленческих кадрах [10]. Они понимают, что современной экономикой не могут управлять выпускники без глубоких научных знаний. Вузы готовят высокоуровневый технический и административный персонал, необходимый для работы в правительстве, бизнесе и промышленности. Международные финансы, управление бизнесом и государственное управление все в большей степени зависят от автоматизации, высокоскоростной связи и сложных информационных потоков, которые требуют высокого уровня административной сложности, технических навыков и аналитических способностей. Вузы действуют как инкубаторы инноваций и творческого мышления, необходимых для экономически конкурентоспособного общества. Экономическое и социальное развитие все больше зависит от инноваций. Университеты играют потенциально важную роль в стимулировании инноваций и развития государства. Они могут сделать это как благодаря своей роли в проведении исследований и разработок, так и путем обучения работников для экономики знаний. Свидетельство этой поддержки вполне ощутимо: число студентов, поступивших в высшие учебные заведения, возросло, участие в сфере высшего образования диверсифицированы, были созданы новые университеты, и университеты экспериментируют с новыми формами преподавания.

Так, по сравнению с 1,1 миллионов студентов, поступивших в высшие учебные заведения в 1950 году в Азиатском регионе, в 1997 их численность составила уже 35 миллионов студентов [10, с. 9], в 2000 году – 46 миллионов, а в 2016 достигла 112 миллионов студентов [14, с. 16]. Такой темп роста увеличения численности студентов можно назвать феноменальным, поскольку ни один другой регион мира не может предоставить более высокие показатели. Женщины, проходящие обучение в высших учебных заведениях, составляли почти 40 процентов от общего числа учащихся в 90-е годы, а на данный момент их общая численность составляет 42 процента от общего числа студентов, что представляет собой справедливую степень гендерного равенства в высшем образовании. Число преподавателей в высших учебных заведениях увеличилось

с 0,1 миллиона в 1950 году до 2,3 миллиона в 1997 году, а в настоящее время численность составляет более 7 миллионов высококвалифицированных кадров.

В то же время высшее образование в Азиатском регионе имеет ряд существенных взаимосвязанных проблем. Многие высшие учебные заведения в Азии не справляются со стремительным ростом числа учащихся в виду нехватки квалифицированных педагогических кадров, несмотря на существенное увеличение их числа в сравнении с прошлыми десятилетиями, также широко распространена озабоченность по поводу качества обучения в виду большого количества частных заведений высшего образования. Во многих странах присутствуют серьезные финансовые проблемы, которые являются препятствием для получения высшего образования населением. Все еще не решен вопрос доступности образования для мужчин и женщин в равной степени. Данные проблемы так или иначе связаны друг с другом, а их решение требует единовременного комплексного подхода. Признавая важную роль, которую высшее образование играет в экономическом и социальном развитии, страны Азиатского региона увеличивают инвестиции в развитие высшего образования. Главный вопрос заключается в том, какие инвестиции наиболее эффективны для укрепления систем высшего образования и как партнеры по развитию, могут поддержать страны и вузы в их усилиях

Стоит отметить, что не все страны Азиатского региона одинаково хорошо развили свои системы высшего образования. Уровни развития высшего образования в разных странах сильно различаются: в одних очень хорошо развиты системы высшего образования как по качеству, так и по доступности, а в других оно сильно ограничено и доступно лишь меньшей части населения. Пять географических регионов в Азии - Западная Азия, Центральная Азия, Южная Азия, Восточная Азия (включая Юго-Восточную Азию) и Тихий океан (Океания) демонстрируют явный контраст между собой, однако существуют также значительные региональные различия даже между странами внутри субрегионов и даже внутри каждой страны. Высшее образование значительно расширилось в некоторых странах Восточной Азии, за исключением Японии, а также в Австралии и Новой Зеландии в Тихоокеанском регионе, но несколько стран Южной Азии, Индокитая и Западной Азии сильно отстают. Неравные уровни развития высшего образования также приводят к неравным уровням экономического развития, хотя и существует предположение, что высшее образование не является необходимым для экономического роста и развития, особенно в развивающихся странах. К более важным факторам относят общую грамотность и начальное образование. Оценки внутренней нормы прибыли также способствовали укреплению такой презумпции. Традиционно вклад образования в экономическое развитие анализируется с точки зрения отношений образования и заработка и, что более удобно, в форме нормы прибыли. Нормы прибыли представляют собой сводную статистику взаимосвязи между заработком на всю жизнь и затратами на образование. Имеющиеся оценки уровня доходности показывают, что самые высокие показатели социальной отдачи от инвестиций в начальное образование, а затем среднее образование и наименьшие – в высшее образование. Эта модель более или менее верна в целом и в отношении частных доходов, хотя в случае непосредственно Азии высшее образование дает людям более высокую норму прибыли, чем среднее образование [10, с. 12].

Такие доказательства широко используются, чтобы препятствовать государственным инвестициям в высшее образование и концентрироваться исключительно на начальном и среднем образовании, что представляет собой проблему для дальнейшего развития системы высшего образования. Тем не менее, эти оценочные данные показывают, что инвестиции в высшее образование дают положительные показатели доходности как для индивида, так и для общества в целом. Также стоит

отметить и то, что страны, придерживающиеся политики повышения распространенности начального и среднего образования среди населения при наименьшем внимании к высшей ступени образования, на данный момент меняют ориентированность [10]. Например, Вьетнам и Мьянма уже давно достигли высоких показателей в сфере обеспечения населения начальным образованием. Даже в 80-е годы общий коэффициент охвата начальным образованием был приближен к ста процентам. Они также имеют высокий уровень грамотности среди взрослых (более 80 процентов). Точно так же, в Шри-Ланке высшее образование крайне ограничено, и выпускникам средних школ приходится ждать 2-3 года в очереди для поступления в высшие учебные заведения, в то время как показатели образованности населения на начальном уровне аналогично высокие. И все же, эти страны не смогли достичь того уровня прогресса, которым сейчас располагают страны, ставящие высшее образование в приоритетное положение [11]. Все это говорит о том, что высшее образование критически важно для экономического роста.

Фактические данные последовательно и со временем показывают, что страны, которые вкладывают значительные средства в образование и профессиональную подготовку, извлекают экономическую и социальную выгоду из этого выбора. Опыт Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) актуален для стран Азии, так как большинство из них или скоро будут входить в число стран со средним уровнем дохода. В странах ОЭСР каждая денежная единица, вложенная в получение квалификационных навыков, приводит к получению еще большего количества прибыли за счет экономического роста. Эти инвестиции приносят ощутимую пользу всему обществу, а не только людям, которые получают выгоду от более широких образовательных возможностей. Страны, которые дают людям один дополнительный год обучения, могут повысить производительность и увеличить экономический рост на 3–6% с течением времени [7]. Между тем люди без базовой квалификации сталкиваются со значительно более высоким и растущим риском безработицы и бедности, которые сами по себе являются большой проблемой, в том числе и для высшего образования.

В период с 2010 по 2013 год в Азиатском регионе проживало около 400 миллионов человек, живущих в условиях крайней бедности/ Кроме того, в последние годы Азиатско-Тихоокеанский регион пострадал от нескольких стихийных бедствий, которые разрушили или серьезно повредили школы и другие учебные заведения, а также ограничили доступ к образованию для детей, молодежи и взрослых [14, с. 34]. Постоянное нарушение системы образования, вызванное стихийными бедствиями, не позволяет миллионам детей, молодежи и других учащихся в регионе реализовать свое право на образование. Многоаспектная бедность была темой доклада Азиатско-Тихоокеанского региона для политического форума высокого уровня 2017 года «искоренение нищеты и содействие процветанию в изменяющейся Азиатско-Тихоокеанской экономике», в котором утверждалось, что совокупные цифры скрывают экономические диспропорции внутри стран, регионов и общин, а также гендерные диспропорции. В докладе утверждается, что существуют и другие аспекты, требующие рассмотрения, помимо бедности по доходам. Нищета является многоаспектной и состоит из нескольких факторов и требует целенаправленных ответных мер. Согласно классификации [12], существует три степени доступности высшего образования: элитная, массовая и универсальная. В элитной фазе коэффициент доступности в системе высшего образования составляет 15% или ниже. На этом этапе доступ, как правило, ограничивается лицами с высокими доходами или теми, кто обладает выдающимися талантами. Элитная фаза высшего образования преобладает в странах с низким и средним уровнем дохода (рис. 24), таких как Афганистан и Туркменистан (8%) или

Узбекистан (9%). Если коэффициент доступности составляет от 16% до 50%, то система высшего образования находится в массовой фазе, когда она открыта для более широкого населения, способного играть ключевую роль в социально-экономическом развитии страны. Страны с низким и средним уровнем дохода, начиная от Мьянмы (16%) и Бангладеш и Лаосской Народно-Демократической Республики (17%) и заканчивая Кыргызстаном (46%) и Китаем (48%), находятся в массовой фазе. Коэффициент 51% и выше соответствует универсальной фазе. Участие в системе высшего образования является общим путем для многих молодых людей в Австралии (122%), Республике Корея (93%) и Новой Зеландии (82%). Восемь стран Азиатско-Тихоокеанского региона находятся в элитной фазе, 16-в массовой фазе и девять-в универсальной фазе. Таким образом, можно отметить неразрывную связь доходов населения, уровнем нищеты и уровнем развития системы высшего образования.

Еще одной заметной демографической тенденцией в Азиатско-Тихоокеанском регионе является высокий уровень перемещения людей через международные границы, как правило, из бедных стран в более богатые. С 1995 по 2015 год наблюдался рост трансграничной миграции на 76%. По представленным оценкам, в пределах региона было зарегистрировано 59 миллионов мигрантов [14, с. 55]. Миграция приносит как выгоды, так и риски детям из семей мигрантов [13]. Что касается льгот, то денежные переводы от членов семьи, которые мигрируют в более богатые страны, могут снизить уровень бедности в домохозяйствах-получателях помощи. Денежные переводы часто превышают те суммы, которые были бы заработаны, если бы мигранты оставались в своей родной стране. В результате денежные переводы позволяют детям оставаться в школе, а не бросать учебу, чтобы прокормить свои семьи. С другой стороны, дети, которые сопровождают родителя или родились в стране назначения, могут оказаться в незаконном статусе, если не без гражданства, поскольку трудящимся-мигрантам обычно не разрешается привозить с собой иждивенцев. Этот нерегулярный статус мешает детям получать как начальное и среднее, так и высшее образование, что отражается на общей системе высшего образования страны, из которой прибывают мигранты.

Проблема безработицы, как было указано ранее, также входит в перечень проблем системы высшего образования в Азиатском регионе. Парадокс высшего образования, особенно очевидный во всей Азии, заключается в том, что даже в то время, когда страны выпускают рекордное количество выпускников, работодатели жалуются на нехватку квалифицированных работников, а уровень безработицы среди выпускников продолжает расти. Работодатели все больше обеспокоены тем, что знания и навыки выпускников не всегда соответствуют потребностям рынка труда.

Факты свидетельствуют о том, что наличие высшего образования по-прежнему является явным преимуществом в обеспечении занятости. По всей Юго-Восточной Азии безработица среди выпускников высшей школы ниже, чем среди выпускников образовательных учреждений среднего уровня. Тем не менее, безработица среди выпускников университетов растет [9]. В рамках этой общей тенденции значительные, отмечены сильные различия между странами. Камбоджа, Таиланд и Вьетнам по-прежнему имеют самый низкий уровень безработицы среди выпускников высших учебных заведений, самый же высокий уровень безработицы среди выпускников продолжает оставаться в Индонезии и на Филиппинах. Можно привести три фактора способствующих росту безработицы среди выпускников. Во-первых, по мере того, как все больше студентов получают высшее образование, относительное преимущество наличия университетского диплома уменьшается. Большое количество выпускников порождает большую конкуренцию за доступные рабочие места. Во-вторых, учебные программы университетов и методы преподавания не всегда идут в ногу с изменяющимися

требованиями работодателей, поскольку страны переходят к более ориентированной на рынок экономике. Поскольку бизнес и промышленность сталкиваются с острой конкуренцией на рынке, работодатели все чаще отдают предпочтение выпускникам, которые обладают как современными техническими навыками, так и навыками работы на новом рабочем месте, которые включают аналитическое мышление, сотрудничество и индивидуальную инициативу, а также навыки работы с компьютером и свободное владение международными языками. Опыт Таиланда иллюстрирует это. Многие тайские компании говорят, что у выпускников нет необходимых навыков для работы. Исследование Всемирного банка показало, что 80% тайских фирм испытывали трудности с заполнением вакансий из-за выпускников, у которых не было базовых и технических навыков. Аналогичным образом, по некоторым данным, только 25% индийских и 10% китайских выпускников инженерных специальностей имеют навыки, необходимые для работы на номинальном уровне квалификации в международной компании [4]. В КНР уровень безработицы среди выпускников в 2008 году вырос до 13% в целом, 10% для выпускников высших учебных заведений и 16% для выпускников профессионально-технических колледжей - высокий по сравнению с официальным национальным уровнем безработицы в 4%. Кроме того, в национальном отчете о занятости за 2009 год отмечен общий недостаток прикладных аналитических способностей и управленческих навыков среди выпускников колледжей и университетов [8]. В-третьих, по мере того как рынки труда приобретают все более региональный и глобальный характер, потребности работодателей меняются. Силы глобализации привели к большему количеству региональных рынков труда, на которых выпускники каждой страны теперь конкурируют с таковыми из других стран за доступные рабочие места. В то же время, системы консультирования в средних школах и университетах слабы. Студентам трудно получить своевременную информацию о потребностях в рабочей силе и карьерных лестницах, которые ведут к должностям, к которым они могут стремиться.

Неспособность высших учебных заведений удовлетворить спрос на квалифицированную рабочую силу несмотря на позитивный экономический рост в последние годы и увеличение инвестиций в образование приводит к тому, что молодежь в Азиатском регионе испытывает трудности с поиском работы, а многие отрасли не могут набрать квалифицированных и квалифицированных работников [3]. И хотя на данный момент разработаны программы, призванные помочь преодолеть разрыв в имеющихся и требуемых навыках, качество и актуальность программ находятся под вопросом. Устаревшие или неразвитые учебные планы и педагогические практики, старение преподавательского состава, низкая шкала заработной платы учителей, некачественное или устаревшее оборудование, слабое институциональное управление, недостаточное финансирование, слабые или несуществующие связи между отраслями и учреждениями высшего образования входят в число проблем, стоящих перед системой высшего образования в регионе. Учитывая такой обширный список недостатков, что работодатели недооценивают качества выпускников технического и профессионального образования.

Страны со средним уровнем дохода по всей Азии испытали взрывной рост числа студентов, поступающих на программы бакалавриата. Реакция на этот факт выразилась в строительстве большего количества университетов и наймом большего количества преподавателей. В свое время, это решение оказало новое финансовое давление на бюджеты государств. Реагируя на это финансовое давление, государства искали способы снизить стоимость обучения в государственных университетах, в результате чего большая часть расходов на высшее образование была переложена на студентов и их семьи. Помимо прочего, это привело к тому, что многие правительства разрешили и

поощряли рост частного высшего образования. Увеличение числа студентов, поступающих в государственные и частные высшие учебные заведения, привело к огромному спросу на дополнительный учебный персонал [14, с. 78] Многие ВУЗы не смогли набрать полностью квалифицированный преподавательский состав достаточно быстро, чтобы успевать за растущим числом студентов, и многие сейчас испытывают нехватку квалифицированных преподавателей. Университеты отреагировали на возросшую потребность в педагогическом составе тремя способами: найм своих выпускников; поиск преподавателей из-за рубежа; найм преподавателей, работающих неполный рабочий день, которые также могут работать в других учреждениях. У каждого подхода есть свои преимущества и недостатки. Университет, нанимающий своих выпускников, способствует «инбридингу». Это ограничивает приток новых идей и творчества. В странах Азиатского региона, где почтение к пожилым людям глубоко укоренилось в культуре, младшие преподаватели, которые учились у старших сотрудников, скорее всего, не решатся представить альтернативные взгляды или заняться новыми направлениями работы [6]. Также недавние выпускники высших учебных заведений ещё молоды и мало подготовлены в качестве преподавателей, а также имеют небольшой практический опыт практической работы. Некоторые ограничены незнанием международного языка, в то время как университетские системы стремятся подготовить выпускников к эффективной работе в интернационально ориентированных условиях работы. Если сотрудники университета хотят заниматься высококачественным обучением и исследованиями, им нужны возможности для знакомства с новыми идеями, изучения новых стратегий вовлечения студентов в учебный процесс и взаимодействия с коллегами, которые предлагают различные перспективы. Им нужно бросать вызов, стимулировать и поощрять. Возможность профессионального роста является существенным элементом в благоприятной и продуктивной академической среде [5]. Говоря о втором подходе - найме персонала из-за рубежа, стоит отметить, что данный подход является весьма дорогостоящим, потому не может являться привилегированным. Преподаватели, которые нанимаются на неполный рабочий день, имеют противоречивые требования к своему времени и уделяют гораздо меньше внимания развитию учебного заведения. В то же время университеты испытали потребность в повышении уровня подготовки существующих преподавателей в тех случаях, когда неквалифицированный персонал был нанят для быстрого реагирования на быстро растущий набор. В то время как потребность в большем количестве преподавателей и более квалифицированном преподавательском составе была главным мотиватором для расширения высшего образования в регионе, правительства начали продвигать университетские исследования как путь к национальному экономическому развитию. Однако во многих странах существует весьма ограниченный спрос на рынке труда для выпускников докторантуры в частном секторе. Университеты смогли расширить программы аспирантуры и докторантуры в значительной степени потому, что выпускники смогли найти бы в дальнейшем продолжить работу в качестве преподавателей в высших учебных заведениях. Одним из возможных следствий этой модели является то, что по мере сокращения спроса на новых университетских преподавателей, экономике университетских исследований, возможно, придется искать новые опоры.

Относительно совершенствования навыков преподавательского состава, также стоит отметить, что существует тенденция правительств направлять основные ресурсы в те университеты, которые в большей степени ориентированы на исследования, за счет тех, которые ориентированы на преподавание. Исследовательские университеты процветают, в то время как высшие учебные заведения, занятые в подготовке преподавательского состава испытывают дефицит финансирования. Нельзя не отметить,

что если цель государства заключается в подготовке группы хорошо образованных граждан, подготовленных к трудоустройству в международной конкурентной экономике, распределение национальных ресурсов в вузах должно быть тщательно сбалансировано в рамках дифференцированной системы.

Именно высшее образование и университетские исследования помогают разрабатывать новые технологии, именно высшее образование и научные исследования способствуют инновациям и их распространению. Таким образом, можно ожидать очень сильное влияние высшего образования на развитие технологий в любом обществе. Однако, ограниченный доступ к устройствам ИКТ также входит в перечень проблемных аспектов системы высшего образования в Азиатском регионе [14, с. 80]. В Таиланде всего около трети людей владеют компьютером, а в Индонезии этот процент еще ниже (17%). Уровень владения компьютером является достаточно высоким в Японии (60%) и Казахстане (70%). Когда речь заходит о мобильных телефонах, доступ к ним гораздо выше. Пропорциональная разница в доле собственности между Таиландом (79%) и Индонезией (85%) тесно совпадает с Японией (82%) и Казахстаном (81%). Тем не менее, компьютеры, предлагают более полный спектр взаимодействия и требуют более продвинутой технической среды для практики цифровых навыков. В таких странах, как Бангладеш, Камбоджа или Индонезия, доступ к компьютерам (и интернету) ограничен, что практически не оставляет возможности практиковать ИКТ или навыки цифровой грамотности. Как правило, цифровой разрыв относится к неравенству между сельским и городским населением, а также бедным и богатым населением (UNESCAP, 2016с). Значительную разницу в доступе к ИКТ также можно увидеть в гендерном контексте. По данным МСЭ, в 2017 г. доступ к интернету имели 48% мужчин в Азиатско-Тихоокеанском регионе по сравнению с 40% женщин (база данных показателей ИКТ МСЭ, доступ к которой был получен 24 января 2018 г.). В Азиатско-Тихоокеанском регионе мужчины пользуются интернетом чаще, чем женщины, за исключением Австралии и Новой Зеландии. Данный факт приводит к тому, что женщины могут воспользоваться равным доступом к Интернету или приобрести столь необходимые навыки в области ИКТ. Следовательно, это будет иметь негативные последствия для женщин, стремящихся получить доступ к рынку труда, где работодатели все чаще ожидают, что работники будут обладать хотя бы элементарными навыками в области ИКТ. Работа с техникой, в том числе с компьютером, в Азиатском регионе до сих пор часто воспринимается как "мужская область". Как следствие, девочкам и женщинам не рекомендуется заниматься обучением или трудоустройством в области ИКТ. Кроме того, женщины сталкиваются с препятствиями, связанными с выполнением домашних обязанностей, нищетой, ограничениями мобильности и ограниченной поддержкой семьи. Гендерная предвзятость отсутствие навыков в области ИКТ было определено в качестве одного из препятствий, удерживающих молодежь и взрослых на низкоквалифицированных рабочих местах, особенно девочек и женщин. Женщины с большей вероятностью будут отговариваться от занятий в областях, связанных с ИКТ, в пользу традиционных видов деятельности. Кроме того, они чаще подвергаются дискриминации и преследованиям в онлайн-пространствах, что еще больше мешает им приобретать навыки, которые могли бы привести к хорошей работе с высокой заработной платой. Эти гендерные ограничения также тормозят национальную производительность и инновации в области ИКТ, что, в свою очередь, приводит к замедлению роста ВВП.

Вопрос о доступности образования для лиц с ОВЗ также является актуальным [10, с. 15]. Дети с ограниченными возможностями имеют меньшую вероятность поступления и завершения базового образования по сравнению со своими сверстниками без инвалидности. В Камбодже 44% детей-инвалидов в возрасте от 14 до 16 лет завершили

начальное образование по сравнению с 72% детей, не являющихся инвалидами. Эта тенденция усиливается на более высоких уровнях образования, где только 4% молодых людей-инвалидов в возрасте 17 и 19 лет завершили неполное среднее образование, в отличие от 41% их коллег-инвалидов. Помимо этого, с проблемой доступа к высшему образованию сталкивается взрослое население.

Хотя повышение уровня образования среди молодежи приведет к постепенному повышению уровня образования среди взрослого населения региона, прогресс здесь неравномерен. Значительная часть взрослого населения Азиатского региона все еще не имеет начального образования, а отсутствие среднего или высшего образования является препятствием для достойной работы. Кроме того, взрослые вряд ли вернутся в школу, чтобы восполнить свои пробелы в образовании. Неравенство в благосостоянии является существенным препятствием для получения образования и становится все более заметным на последующих уровнях образования. Когда развитие идет неравномерно, разрыв между бедными и богатыми учащимися со временем увеличивается, что способствует еще большему развитию неравенства. Эта ситуация может подпитывать порочный круг нищеты и отчуждения, в котором те, кто завершил полный цикл образования, получают более высокий доход, а те, кто не имеет образования, остаются позади [14, с. 57]

Коррупция также является одной из проблем азиатских вузов, о чем свидетельствуют случаи плагиата, фальсификации данных и обмана на экзаменах [1]. Причины высокого уровня коррупции включают слабые или отсутствующие системы коллегиального обзора, минимальный институциональный мониторинг работы академического персонала и стимулы для производства исследований, которые подчеркивают количество над качеством. Коррупция и академическая нечестность серьезно угрожают качеству образования и международной репутации учреждений и уровню внутренней эффективности учреждения. Система или учреждение являются внутренне эффективными в той мере, в которой они оптимально распределяют и используют имеющиеся ресурсы для повышения качества и увеличения количества образования. Низкая внутренняя эффективность отражается в низкой успеваемости учащихся, слабой подготовке и эффективности преподавательского состава и администраторов, неправильном или неподходящем содержании и представлении учебных программ, а также низкой доступности и полезности учебных материалов и ресурсов. Во многих странах Азии низкая внутренняя эффективность в настоящее время является основным ограничением способности университетов достигать студенческих, институциональных и национальных целей высшего образования. Быстрое расширение зачисления в сочетании с бюджетными ограничениями привело к высокому соотношению студентов и преподавателей, ухудшению рабочих условий преподавателей, ослаблению профессионального развития преподавателей, устаревшим системам управления и отложенному обслуживанию помещений.

Помимо проблемы подготовки педагогического состава, существует также проблема низкой подготовки абитуриентов высших учебных заведений. Данная проблема обусловлена тем, что учебный план средней школы страны не соответствует требованиям к поступлению в колледжи и университеты и / или не может адекватно подготовить учащихся к суровым условиям высшего образования. Достаточно частыми являются жалобы преподавателей университетов на то, что поступающие студенты плохо подготовлены к тому, чтобы справляться с требованиями университетской работы, а указания на необходимость разработки подготовительных программ, которые некоторые университеты должны предоставлять поступающим студентам, чтобы помочь им развить недостающие знания и навыки, которые они понадобятся для академического успеха на уровне университета. Также низкий уровень подготовки абитуриентов может

быть связан с различиями в условиях средней школы, квалификацией преподавателей, способностями учащихся и неправильными представлениями учащихся о требованиях для поступления в университет. В других случаях учащиеся испытывают недостаток качественного консультирования в колледже на уровне средней школы, поскольку их учителя и консультанты в средней школе не понимают, какие варианты последиplomного образования доступны для выпускников средней школы (например, профессионально-техническое, техническое, университетское). Многие сейчас занимаются переоценкой и пересмотром своих процедур приема в университеты. Ключевой вопрос заключается в том, что во всей Азии поступление в высшие учебные заведения традиционно основывалось на тестировании - обычно это некоторая комбинация выпускных экзаменов в средней школе, экзаменов на аттестат зрелости и других вступительных экзаменов. За редким исключением, страны региона все еще в большей степени полагаются на вступительные экзамены в качестве основы для поступления в университеты, чем другие страны. На данном этапе страны Азиатского региона намерены рассмотреть вопрос о диверсификации критериев поступления в высшие образовательные учреждения.

Список литературы

1. Altbach, P.G. The Asian Higher Education Century // International and Comparative Education Newsletter. No. 5. 2010. p. 19–24.
2. Castells, Manuel. The University System: Engine of Development in the New World Economy, in Salmi and Verspoor (eds.). 1994. p. 14-40
3. Elder, Sara. Labour market transitions of young women and men in Asia and the Pacific. International Labour Office. Geneva, International Labour Organization. 2014
4. Farrell, D., M. Laboissière, J. Rosenfeld, S. Stürze, and F. Umezawa. The Emerging Global Labor Market: Part II—The Supply of Offshore Talent in Services. San Francisco: McKinsey Global Institute. 2005.
5. Gappa, J.M., A.E. Austin, and A.G. Trice. Rethinking Faculty Work: Higher Education’s Strategies Imperative. San Francisco: Jossey-Bass. 2007.
6. Lai, M. and L.K.K. Lo. The Changing Work Lives of Academics: The Experience of a Regional University in the Chinese Mainland. Higher Education Policy. 2007. p. 145–167.
7. LaRocque, N. The Role of Education in Supporting the Development of Science, Technology and Innovation in Developing Member Countries: An Issues Paper for the Asian Development Bank. Manila. Latchem, C. and I.S. 2007.
8. Mycos Research Institute. The Chinese College Graduates’ Employment Annual Report 2009. Beijing // Social Science Academic Press, PRC. 2010.
9. Postiglione, Gerard. Asian Higher Education: Heightening External Efficiency. A Background Study Paper for the Regional Technical Assistance Project on Higher Education in Dynamic Asia. Asian Development Bank. Manila. 2011.
10. Tilak, Jandhyala. Higher education and development in Asia. 2003.
11. Tilak, Jandhyala B.G. Costs and Financing of Education in Sri Lanka. Manila: Asian Development Bank/Brisbane: UniQues. 1996.
12. Trow, M. Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. International Handbook of Higher Education: 243-280. Dordrecht, Springer. 2006.
13. UNESCAP. Asia-Pacific Migration report 2015: Migrants’ Contributions to Development. Bangkok, United Nations Economic and Social Commission for Asia and the Pacific. 2016.
14. UNESCO. Paving the Road to Education: A Target-by-target Analysis of SDG 4 for Asia and the Pacific. Bangkok, 2018. 169p.

ГЛАВА 2. ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Технология построения интегративной модели подготовки специалиста на основе методологии системного подхода

Постоянно растущая интеграция научно-технической информации, многопрофильность видов современной инженерной деятельности диктуют необходимость разработки междисциплинарных технологий обучения, ориентированных на формирование целостной системы фундаментальных знаний и профессионально-ориентированных видов деятельности. При разработке таких технологий следует в первую очередь определить базу знаний как целостную систему дисциплин, задающих основы фундаментальной подготовки инженера. Наблюдаемые тенденции свидетельствуют о необходимости системного синтеза дисциплин всех циклов обучения. Для построения целостной системы знаний данные дисциплины должны быть объединены единой целевой функцией, объектом исследования и технологией построения образовательного процесса.

Для комплексного решения этой проблемы представляется целесообразным использовать методологию системного подхода, в соответствии с которой проектирование любой сложной динамической системы предполагает постановку и решение следующих задач: выявление целезадающих параметров системы; формирование механизмов ее функциональной ориентированности; определение состава и структуры системы; разработка управляющих алгоритмов функционирования системы.

Системный подход, как одна из фундаментальных стратегий научных исследований, более широко по сравнению с другими методами научного познания выявляет теоретико-познавательные аспекты научного исследования сложных и сверхсложных систем. Одной из важнейших теоретико-познавательных функций системного подхода является его интегративная функция. Она проявляется в том, что при системном исследовании проблем различной природы на пути к решению осуществляются одни и те же этапы и в одинаковом порядке. К ним относятся: формулировка цели; выделение конкретных задач, составляющих целевую проблему; определение путей решения задачи; построение модели решения задачи; анализ модели решения задачи; реализация модели решения на конкретном материале [4]. Такая постановка вопроса позволяет многие результаты системного анализа, полученные в различных областях науки и техники, спроецировать и на область педагогических явлений, достаточно слабо исследованную с позиций целостности и системности.

В связи с этим очевиден тот факт, что построение модели подготовки специалиста в техническом вузе необходимо осуществить на основе методологии системного подхода. Данная модель получила название «Интегративная модель подготовки специалиста».

Разработка методологических основ системного проектирования интегративной модели подготовки специалиста должна предполагать постановку следующих фундаментальных задач:

- решение задачи целеполагания;
- формирование механизмов функциональной ориентированности модели;
- определение состава и структуры модели (конструкционная оптимизация);
- формирование механизмов поведения модели (разработка управляющих алгоритмов функционирования модели).

Обозначим основные направления в решении перечисленных задач.

Для решения первой задачи системного проектирования служит квалификационная

характеристика выпускника, содержащая ряд целезадающих ориентиров, определяемых постановкой социально-значимых целей образования и обучения. Придание данным ориентирам конкретных значений смысловых параметров позволит сформировать целеполагающий комплекс в интегративной модели подготовки специалиста.

Цели обучения в традиционной дифференцированно дисциплинарной дидактической модели формулировались в терминах «знать, уметь» и достаточно жестко детерминировали совокупность знаний, умений и навыков, которыми должен овладеть студент после изучения конкретного предмета или после всего цикла обучения в вузе. Предметно-содержательное изложение учебных курсов в основном было ориентировано на формирование дескриптивных знаний, не способствующих развитию форм мышления. Дифференцированный подход к обучению обусловил узкопрофессиональное содержание учебных предметов, что привело к частичному, разорванному знанию. Вместе с усвоением такого знания обучающиеся усваивают и репродуктивный характер мышления, что по большому счету отчуждает их от процесса образования. Жесткая регламентация в обучении действий ограничивает инициативу и творчество учащихся, их познавательные интересы. Низкая познавательная активность студентов – один из важнейших показателей недостаточной эффективности традиционной системы обучения и формируемых ею целей.

Современные тенденции развития инженерии, обусловившие ярко выраженный интегративный характер инженерной деятельности, ее направленность на системность решения проблем производства послужили основанием пересмотра целевых приоритетов высшего технического образования – узкоспециализированные прагматические цели обучения должны быть переориентированы на приобретение обобщенных знаний о глубинных, сущностных связях и основаниях между процессами окружающего мира, на развитие научных форм мышления и развитие общей культуры. В связи с этим требуется изменение акцента и в формулировке целей обучения: не формирование у студентов набора знаний, умений и навыков по соответствующим дисциплинам, а формирование такой системы и структуры мыслительной, практической и нравственной деятельности, которая позволит им самостоятельно ориентироваться во все возрастающем потоке учебной и научной информации, свободно адаптироваться в быстро меняющихся социально-экономических и технологических условиях.

Проведенный с этих позиций анализ квалификационных характеристик выпускников различных инженерных направлений, а в частности, таких разделов, как области, объекты, виды и задачи профессиональной деятельности, позволил построить систему целей инженерной подготовки.

Так, в структуре комплекса целеполагания было выделено четыре функциональных блока, ориентированных на формирование:

- основ методологических знаний;
- мотивационных и ценностно-ориентированных установок;
- профессионально-деятельностной компоненты системы знаний.

Исследуя функциональную направленность каждого целевого блока и связывая ее с постановкой социально значимых целей обучения, можно отметить, что два первых задают общий уровень образованности специалиста, а два последующих определяют его теоретический и профессионально-ориентированный уровень образованности.

Решение второй задачи системного проектирования предполагает разработку двух взаимосвязанных проблем:

- построение на основе общего комплекса целеполагания интегративной цели инженерной подготовки;
- определение целезадающих параметров, позволяющих диагностировать

интегративную цель инженерной подготовки на всем дисциплинарном множестве образовательного пространства.

Под диагностичностью любой образовательной цели понимается настолько точная и определенная ее постановка, что однозначно можно сделать заключение о степени ее реализации и построить вполне определенный дидактический процесс, гарантирующий ее достижение за заданное время [1].

Для решения этой задачи были выделены четыре функции учебного процесса, характеризующие функциональное назначение каждого блока в структуре комплекса целеполагания. К таким функциям были отнесены следующие:

- гносеологическая – направляющая характер формирования мыслительной деятельности;

- аксиологическая – задающая мотивационные и ценностные установки на процесс обучения и дальнейшую профессиональную и социально-общественную деятельность;

- эпистемологическая – задающая состав и структуру знаний, которыми должен владеть обучаемый после изучения конкретной дисциплины или всего цикла обучения в вузе;

- праксиологическая – определяющая виды учебной и научной деятельности, которыми должен овладеть обучаемый.

При формировании механизмов функциональной ориентированности интегративной модели подготовки специалиста с необходимостью встал вопрос выделения того системообразующего конструкта образовательного пространства политехнической подготовки, различные проявления которого изучаются в каждом цикле инженерной подготовки, задают его целевую направленность и позволяют построить содержательный аспект обучения в техническом вузе в виде целостного единого комплекса.

Осуществляя «поиск» данного конструкта, мы исходили из системного характера самой инженерной деятельности, предполагающей сочетание, взаимодействие и проникновение не только смежных, но и отдаленных знаний разного профиля в процессе создания и эксплуатации сложных технических конструкций. В этом контексте в современной инженерной деятельности возникает задача кооперации не только различных видов инженерных работ – исследования, изобретательства, проектирования, конструирования, но и представителей различных отраслей инженерии – инженеров-механиков, -электриков, -радиотехников, -экономистов и т.п. Таким образом, технологический и научный компоненты инженерной деятельности ориентируются уже на весь комплекс естественных, математических, технических и общественных наук и включают в себя, кроме традиционных инженерных работ, комплексное междисциплинарное исследование и системное проектирование, научно-техническую координацию и методическую деятельность, а также внедрение и организацию функционирования создаваемой технической конструкции в целом. В свою очередь, рассматривая назначение, технологические параметры, структурную организацию современных технических конструкций, следует сделать заключение о том, что любая техническая конструкция по своей сути является сложной технической системой, состоящей из множества взаимосвязанных элементов, обладающих общим свойством, не сводящимся к свойствам этих элементов по отдельности.

Таким образом, современная инженерия, выступая как определенная целостность, позволяет выделить общий для всех направлений политехнической подготовки объект исследования – **техническую систему**. Адекватное отражение полифункциональной структуры инженерной деятельности обеспечивается тем, что данное понятие включает в себя в качестве подсистем понятия механической системы, электротехнической системы,

радиотехнической системы, теплотехнической системы и др., которые представляют собой множество дисциплинарных образов технических систем, являющихся предметом изучения различными инженерными направлениями.

Для выяснения системообразующих параметров конструкта «Техническая система» и определения сущности его интегративной функции в образовательном пространстве инженерной подготовки необходимо выбрать и обосновать такое определение понятия техническая система, которое наиболее полно с методологической точки зрения позволит решить эту задачу.

Анализируя существующие трактовки данного понятия, следует отметить, что большинство энциклопедических изданий связывает понятие Технической системы с одним из значений фундаментальной общенаучной категории «система». Так, согласно словарю С.И. Ожегова, система в технике – это «техническое устройство, конструкция» [6]. Такое же определение технической системы дает современный словарь иностранных слов [3]. «Русский толковый словарь» В.В. Лопатина понятие системы в технике уже трактует как «принцип технического устройства, конструкции». Налицо подмена смысла «что это» смыслом «что делать», поскольку сама научная категория «принцип» предполагает или осуществление определенных правил деятельности с самим техническим устройством или обуславливает основу действия какой-либо конструкции, механизма. Энциклопедический словарь Большой Российской Энциклопедии под системой в науке и технике понимает «взаимосвязь представлений, идей, норм, подчиненных какому-либо руководящему принципу» [2]. На наш взгляд, данное определение прямого отношения к понятию «техническая система» не имеет, поскольку не задает конкретных технологических ориентиров их «жизнедеятельности».

Вышедший в свет в последние годы ряд систематизированных изданий, посвященных проблемам и задачам развития высшей технической школы России, анализу нормативной базы, структуры и содержания действующих стандартов [5,6], уже выделяет понятие технической системы в качестве объекта техносферы, являющегося одной из важнейших составляющих сверхсложной системы «Человек – Техническая система – Окружающая среда – Социум». Однако теоретическое обоснование сущности родового для всех видов профессиональной инженерной деятельности понятия техническая система в данных образовательных документах отсутствует. В то же время развитая инженерная деятельность в этих документах непосредственно связывается с «регулярным применением научных знаний и научного метода в технической практике, то есть в процессе создания и эксплуатации искусственных технических систем – сооружений, устройств, машин и механизмов» [7]. В этой связи для современного специалиста, работающего в области техносферы, в качестве одной из ключевых профессиональных функций выделена «способность принятия эффективного инженерного решения, научным обоснованием которого является системная деятельность над рассмотрением целостных, интегративных свойств технических систем, выяснения принципов их организации и функционирования» [2].

В результате проведенного анализа существующих трактовок понятия «Техническая система» в качестве наиболее методологически емкого для решения поставленных задач следует выбрать определение технической системы, которое дает Большой энциклопедический словарь «Политехнический»: «Система в технике – совокупность взаимосвязанных технических объектов (приборов, машин, процессов), объединенных единой целью и общим алгоритмом функционирования» [3]. Методологическая значимость данного определения заключается в том, что оно наиболее однозначно позволяет выяснить сущность интегративной функции конструкта Техническая система, оценить его роль в структуре образовательной компоненты

педагогической системы технического вуза.

Таким образом, разработка механизмов функциональной ориентированности интегративной модели подготовки специалиста позволила определить внедисциплинарную образовательную семантическую единицу «Техническая система» и на этой основе сформулировать интегративную цель инженерной подготовки – формирование мировоззренческих и теоретико-практических основ проектирования и исследования поведения различных **технических систем**.

Значимость понятия Техническая система для организации целостного образовательного пространства инженерной подготовки заключается в том, что в общем случае теоретическое исследование любой технической системы складывается из синтеза описания естественных процессов, происходящих в ней (естественно-научное и гуманитарное знания), ее технических свойств и структурной организации (техничко-профессиональное знание). В этой связи научно-техническое знание современной инженерии необходимо рассматривать как определенный слой в общей структуре научного знания, являющийся продолжением науки в сферу решения практических задач. Методологической основой строения и развития комплекса научно-технических знаний являются естественно-научные исследования. Однако формирование технических знаний не ограничивается внешним фактором присоединения естественно-научной теории к технологическому опыту. Сущность любого технического знания связана с глубокой переработкой и развитием научного аппарата естествознания с целью формирования методов исследования в инженерной практике. Тем самым, техническая система как некий обобщенный образ объекта исследования инженерии может одновременно выступать и как объект исследования науки, и как предмет проектирования, и как продукт производства.

В этом смысле можно говорить о генетической взаимосвязи естественных и технических наук в общей системе

Исследование с этих позиций структуры образовательной компоненты педагогической системы технического вуза позволило нам сгруппировать все множество политехнических учебных дисциплин в два симметричных блока: блок **А** – фундаментальные учебные дисциплины, ориентированные на естествознание; блок **В** – профессионально-ориентированные на конкретные области техники учебные дисциплины. Включение в образовательный процесс конструкта «Техническая система» позволяет объединить эти блоки в единый комплекс и реализовать объектный тип интеграции знаний, умений и навыков, что, в свою очередь, будет способствовать обеспечению непрерывности и междисциплинарности подготовки инженера.

Как было отмечено, любая образовательная цель должна быть диагностируема. В этой связи включение конструкта Технической системы в процесс построения интегративной модели подготовки специалиста предполагает определение системы конкретных параметров, реализующих его интегративную функцию и позволяющих наиболее полно оценить достижение интегративной цели любой инженерной специальности.

С учетом выделенных функций учебного процесса для определения первой и основной интегративной характеристики Технической системы были проанализированы уровни методологического анализа научного знания, поскольку содержание любой учебной дисциплины формируется исходя из основных идей науки, лежащей в ее основании. Различают, по крайней мере, следующие четыре уровня методологического исследования [1, 6]:

- философскую методологию – анализ общих принципов познания и категориального строя науки в целом;

- общенаучную методологию – исследование содержательных общенаучных концепций, воздействующих на все или на достаточно большую совокупность научных дисциплин, и разработка соответствующих формальных методологических теорий;

- конкретно-научную методологию – описание методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине;

- методику и технику научного исследования – разработка набора процедур, обеспечивающих получение единообразного и достоверного эмпирического материала и его первичную обработку.

Экстраполяция методологических подходов к анализу научного знания на область исследования «образовательного функционирования» Технической системы позволила выделить следующие уровни методологического анализа изучения закономерностей поведения Технической системы в учебных дисциплинах различных циклов инженерной подготовки:

- мировоззренческий, предполагающий исследование фундаментальных законов и явлений, лежащих в основе функционирования любой Технической системы (M_1);

- теоретический, требующий исследования содержательных общенаучных концепций, лежащих в основе функционирования различных модификаций Технической системы (M_2);

- технико-ориентированный, направленный на исследование закономерностей и особенностей функционирования конкретных видов Технической системы (M_3);

- профессионально-деятельностный, определяющий специфику изучения основных видов инженерной деятельности по конструированию, проектированию, монтажу и эксплуатации конкретных видов Технической системы (M_4).

Выясняя принципы взаимосвязи и условия «включения в работу» выделенных уровней методологического анализа Технической системы следует отметить, что фактически любая учебная дисциплина содержит те или иные представления о каждом из уровней. Однако эти представления складываются недостаточно рефлексивно, а потому являются весьма непоследовательными, а иногда и просто неверными. Такое «положение дел» в первую очередь связано с «разрывностью» традиционной системы инженерной подготовки, отсутствием преемственности всех ее этапов и, как следствие, не задействованностью объективно существующей общности методологических и методических установок при организации учебного процесса.

В этой связи первый уровень изучения поведения Технической системы – мировоззренческий – выполняет функцию выяснения общей направленности процесса обучения, определяет мировоззренческий смысл той или иной инженерной деятельности, ее роль и место в совокупной деятельности коллектива, общества, мира в целом.

Второй уровень методологического исследования Технической системы – теоретический – выступает в качестве содержательной общенаучной основы, определяющей конкретный категориально-понятийный аппарат изучения поведения того или иного вида Технической системы. Так теоретической основой, описывающей поведение механических систем, является классическая механика, электротехнических систем – классическая электродинамика, радиотехнических систем – теория колебаний и волн, теплотехнических систем – термодинамика и т.д.

Функцию предметной и смысловой связи между теоретико-мировоззренческим блоком изучения поведения Технической системы, образуемым двумя первыми методологическими уровнями, и профессионально-деятельностной основой инженерной подготовки (четвертый уровень методологического исследования поведения Технической системы) выполняет технико-ориентированный уровень методологического анализа. Он позволяет определить закономерности функционирования конкретных видов

Технической системы в ракурсе специфических особенностей циклов дисциплин, выделить конкретно-научные методы привнесения ядра знаний в область профессионально ориентированных учебных предметов.

В свою очередь, принципы методологического анализа учебной информации напрямую связаны с уровнями научности в изложении учебного материала или так называемыми его ступенями абстракции [1, 8]. Анализ теоретико-практических оснований выделяемых четырех уровней описания явлений действительности – феноменологического, аналитико-синтетического, прогностического и аксиоматического – показал, что феноменологическая и аналитико-синтетическая ступени абстракции описывают и объясняют явления действительности на языке реальных фактов, то есть работают с так называемым реальным объектом исследования. В основе прогностической и аксиоматической ступеней абстракции лежит метод построения математической модели исследуемого явления или процесса. Такой подход к изложению научной информации требует высокой степени обобщения описательных процедур как по ширине охвата материала, так и по глубине проникновения в его сущность. Совершенно очевидно, на этих ступенях абстракции в качестве объекта исследования уже выступает его идеализированный математический образ.

На основании выделенных критериев определения уровней научности в изложении учебного материала, все виды изучаемых в инженерном вузе технических систем были разделены на два типа – идеальные (абстрактные) Технические системы и реальные (материальные) Технические системы. Элементная структура каждого типа Технической системы полностью определяется уровнями идеализации категориально-понятийного аппарата научного знания, задающего функциональные характеристики исследуемого типа Технической системы и обуславливающего существование конкретных механизмов целостности Технической системы и ее взаимосвязи с другими видами технических систем как по горизонтали, так и по вертикали образовательного процесса. В рамках конкретного вида Технической системы и на данном уровне абстракции образующие ее элементы представляются как неделимые, целостные и различимые единицы, абстрагированные от их внутреннего строения, но сохраняющие сведения о своих эмпирических и теоретических свойствах. Так, например, механическая система может быть представлена как в качестве идеального объекта «неизменяемая механическая система», так и в качестве реального объекта «изменяемая механическая система». Структурными элементами идеальной механической системы являются материальные точки и образуемые ими абсолютно твердые тела. В реальных механических системах в качестве структурных элементов выступают деформируемые твердые тела и гидрогазообразные среды.

В свою очередь, все реальные технические системы, выступающие в качестве объектов исследования различными инженерными направлениями, по своей сути являются системами неорганической природы физические, геологические, химические и др., представляющими собой целостные совокупности материальных объектов. Так структурными элементами радиотехнических систем, предназначенных для передачи, преобразования, хранения и уничтожения информации, являются преобразователи информации и радиосигнала, радиопередатчики, радиоприемники, антенны и др., которые, в свою очередь, состоят из различных подсистем – радиоэлектрических деталей.

Таким образом, под типом Технической системы будем понимать принадлежность описывающего ее структуру категориально-понятийного аппарата к тому или иному уровню представления научного знания учебных дисциплин.

Для понятия структуры Технической системы специфичен универсальный тип связей – отношения композиции элементов. Связи имеют вещественно-энергетический

характер и проявляют себя как внутренние и внешние взаимодействия. Внутренние связи организуют элементы Технической системы в иерархически упорядоченную целостность и выражают назначение и режимы ее функционирования. Внешние связи определяют место Технической системы в образовательном пространстве и задаются уровнями методологического анализа определенного типа Технической системы.

В результате проведенного исследования взаимосвязи уровней методологического анализа научного знания со степенями абстракции в изложении учебного материала нами был выделен второй интегративный параметр внедисциплинарной семантической единицы «Техническая система» – тип Технической системы: идеальная – реальная.

Наряду с этим, в качестве еще одного интегративного параметра Технической системы необходимо рассматривать так называемый закон функционирования того или иного типа Технической системы. Под законами функционирования понимается различный «характер поведения» Технической системы, который в учебных дисциплинах проявляет себя в виде специфических уравнений описания состояния Технической системы: кинематические, динамические, статические.

Таким образом, в результате решения второй задачи системного проектирования интегративной модели подготовки специалиста – формирование механизмов функциональной ориентированности модели – был выделен следующий ряд интегративных параметров «образовательного функционирования» Технической системы:

$P_1 = \{M_1, M_2, M_3, M_4\}$ – уровень методологического анализа изучения закономерностей поведения Технической системы;

$P_2 = \{И, Р\}$ – тип Технической системы;

$P_3 = \{К, Д, С\}$ – закон функционирования Технической системы.

Данные интегративные параметры Технической системы являются наиболее информативными оценивающими признаками качества подготовки специалиста технического вуза.

Обобщая все вышесказанное, отметим, что полное решение задачи функциональной ориентированности интегративной модели подготовки специалиста предполагает выполнение следующих видов исследовательской деятельности:

- выделение внедисциплинарной образовательной семантической единицы;
- выяснение сущностного содержания интегративной цели инженерной подготовки (формулировка);
- определение комплекса интегративных параметров диагностики образовательной цели;
- выявление дисциплинарных образов интегративной цели инженерной подготовки.

Традиционно решение третьей задачи системного исследования (конструкционная оптимизация) требует двухаспектного рассмотрения – внешнего и внутреннего.

Внешняя конструкционная оптимизация интегративной модели подготовки специалиста предполагает построение интегративной модели междисциплинарных связей в рамках того или иного инженерного направления. В основе этой процедуры должен лежать детальный анализ содержания учебных дисциплин на предмет проявления в них соответствующих интегративных параметров «образовательного функционирования» Технической системы.

Основными характеристиками интегративной модели междисциплинарных связей должны быть детальная конкретизация как логической последовательности изложения фундаментальной компоненты научного знания учебных дисциплин, так и последовательности освоения профессионально-ориентированных видов деятельности.

Очевидно, что построенная интегративной модели междисциплинарных связей всегда будет «неоднородной» по отношению к интегративным параметрам Технической

системы, то есть внутри ее структуры всегда существуют учебные дисциплины, содержание которых наиболее рефлексивно по отношению к данным параметрам. Такая рефлексия, в свою очередь, определяется интегративной целью инженерной подготовки по выбранному направлению.

Выявление этих дисциплин и установление взаимосвязи между ними переводит решение задачи конструкционной оптимизации интегративной модели подготовки специалиста уже во внутренний аспект. Можно сказать, что данные дисциплины представляют собой своеобразные точки перехода как между отдельными учебными предметами, так и между циклами дисциплин.

Для обеспечения целостности и непрерывности интегративной модели междисциплинарных связей как по вертикали, так и по горизонтали было решено сформировать на основе этих дисциплин междисциплинарные цикловые комплексы. Включение таких комплексов в образовательный процесс в качестве особой интегративной конструкции представления учебной информации позволит организовать целостную систему профессиональной подготовки.

Разработка технологии построения междисциплинарные цикловые комплексы и процедуры их использования в учебном процессе завершает системное проектирование интегративной модели подготовки специалиста - четвертая задача системного исследования. Образовательный процесс в междисциплинарных цикловых комплексах должен представлять собой особую форму трансдисциплинарных коммуникаций, предусматривающую выделение взаимосвязанного комплекса семантических понятий в соответствии со структурой научного знания инженерных специальностей и представления учебной информации с позиции логики познавательной деятельности с целью поэтапного формирования профессиональных качеств специалиста. Таким образом, междисциплинарные цикловые комплексы выступают в качестве дидактического продукта междисциплинарной интеграции.

В результате построения образовательной технологии как завершающего этапа проектирования интегративной модели подготовки специалиста должна быть сконструирована обучающая стратегия непрерывного инженерного образования.

Системное проектирование интегративной модели подготовки специалиста является тем методолого-технологическим инструментом, который позволяет реализовать междисциплинарную интеграцию в ходе объединения фундаментальных и профильных дисциплин относительно целостного решения познавательных и профессиональных задач.

Список литературы

1. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 204 с.
2. Большой энциклопедический словарь. - 2-е изд., перераб. и доп.- М.: Большая Рос. энциклопедия, 1997.- 1496 с.
3. Большой энциклопедический словарь «Политехнический»/ Под ред. А.Ю. Ишлинского. – М., 1998.- 656 с.
4. Винограй Э.Г. Общая теория организации и системный подход. – Томск, 1993. – 336 с.
5. Высшее техническое образование: мировые тенденции развития, образовательные программы, качество подготовки специалистов, инженерная педагогика / Под ред. В.М. Жураковского – М., 2008. – 304 с.
6. Кедров Б.М. Проблемы логики и методологии науки. – М.: Наука, 1990. - 345 с.

7. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов/ Под ред. Н.Ю.Шведовой. – 23-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1991. – 917 с.

8. Основы педагогики высшей школы/ Под ред. Е.Л.Белкина - М.: МТИПП, 1987. – 124 с.

2.2. Интегративные кластеры как образовательная технология

Сложность и многочисленность глобальных и региональных проблем, стоящих перед обществом XXI века, обуславливают необходимость подготовки высококомпетентных специалистов, обладающих критичностью, самостоятельностью и дивергентностью мышления, умением работать с большими объемами информации и выделять в них основное, определять цели своей социальной и профессиональной деятельности и планировать способы и пути их достижения. Это приводит к актуализации проблемы разработки новых образовательных технологий, соответствующих требованиям современного этапа развития динамичного и противоречивого мира.

Мы предлагаем образовательную технологию на основе интегративных кластеров, направленную на формирование системности и критичности мышления, когнитивной флексибельной гибкости. Флексибельность рассматривается нами как специфическая способность личности, позволяющая ей организовывать свою познавательную деятельность и интеллектуальное поведение в зависимости от изменившихся условий [17]. Другими словами, это адаптивная способность индивида, связанная с освоением стратегий познания и модификацией традиционного способа решения задачи; способность индивида изменять мысли и ход действий в своем поведении в ответ на изменение ситуации; способность адаптироваться в измененных условиях окружающей среды и генерировать новые идеи.

Введем несколько понятий. Термином «интегративный кластер» будем обозначать коррелированную совокупность функционально связанных явлений, объектов, признаков или понятий, обладающих объединяющим базисом. Названием кластера будет его базис. Базисом будем называть понятие (признак, категорию, атрибут), которое делает сходными, совпадающими в каком-либо отношении объекты или явления, входящие в кластер. Рассматривая интегративный кластер как систему взаимосвязанных сегментов, можно утверждать, что он обладает свойством иерархичности. Например, сегмент «Цвет неба» объединяет такие явления и процессы, как дисперсия, поляризация, рассвет, заря, закат, сумерки и т.п. В свою очередь, сегмент «Цвет неба» является составной частью интегративного кластера «Оптические явления в атмосфере». Комплексное изучение интегративных кластеров включает применение интеррогативной технологии обучения [6, 9], междисциплинарность [11], дивергентно-креативный анализ комплексных задач-исследований [8], использование качественных тестов [10], вариативный анализ развития явлений при изменении одного из факторов, выполнение маленьких экспериментов. В статье мы рассмотрим интеррогативную технологию обучения и конференц-анализ как вид междисциплинарной технологии.

Одним из базовых умений как для учения, так и для будущей профессиональной деятельности студента является умение задавать конструктивные вопросы. При этом «понимание вопроса часто важнее, чем знание ответа» [20]. Еще Платон в своих «Диалогах» [18] подчеркивал значение первичности вопроса в любом знании. Согласно классику герменевтики XX века Х.-Г. Гадамеру, к наиболее глубоким и важным открытиям Платона относится мысль о том, что вопрос труднее ответа. И. Кант среди

методов развития человеческих способностей выделял искусство задавать вопросы и находить на них правильные ответы: «Умение ставить разумные вопросы есть уже важный и необходимый признак ума или проницательности.» [13, с. 96]. Правильная постановка вопросов есть результат сложной мыслительной деятельности, поэтому вопрошающая познавательная деятельность студента обеспечивает эффективное усвоение им содержания образования и развивает умение самостоятельно добывать знания. Успех в социальной и деловой сфере напрямую связан с умением задавать нужные вопросы, ведь при умелом использовании вопрос становится самым продуктивным приемом получения информации.

Вопросительная конструкция - одна из основополагающих форм вербального мышления. Х.-Г. Гадамер отмечал: «Искусство вопрошания и есть, собственно, искусство мышления. <...> Кто хочет мыслить, должен спрашивать» [3]. Как отмечал известный финский философ и логик Я. Хинтика, «если что-то необходимо узнать, то нам ничего не остается как только задать вопрос» [19, 22]. В форме вопроса встают новые проблемы, с помощью вопросов получают новую информацию. По мнению Х.-Г. Гадамера, «существует неразрывная связь между вопрошанием и знанием. Решение вопроса и есть путь к знанию» [3]. При этом «текст может содержать неисчерпаемое количество вопросов, существо которых может меняться в зависимости от “горизонта ожидания”» (Цит. по: [1]). Как образно заметила И. С. Болдонова, «поскольку тропа знаний пролегает через вопрошание, вопрос всегда предшествует познавательному процессу. Если у человека есть вопросы, то у него есть возможность получить недостающие знания» [1]. При этом развитое умение задавать релевантные вопросы является одним из основных критериев креативности, дивергентности мышления. В настоящее время складывается область междисциплинарных исследований и разработок, которую объединяет представление о необходимости вопросов во всех сферах человеческой жизни и поиск форм, в которых они могут использоваться [15], но имеющиеся в научной литературе сведения носят отрывочный характер, системные разработки отсутствуют.

Задачей педагогических поисков в обучении студентов вопрошанию является разработка специальных дидактических средств управления мыслительной деятельностью обучаемого и условий, обеспечивающих высокое развитие интеллекта, мышления. Однако анализ психолого-педагогической литературы и собственный опыт работы позволяют сделать вывод о том, что учащиеся в основной своей массе не умеют квалифицированно задавать вопросы, выделять главное в изучаемом материале, не видят проблем, не умеют ставить цели и задачи деятельности и планировать работу по их решению. Преодолению этих недостатков призвана способствовать разработанная нами технология обучения, направленная как на развитие вопрошательной способности студентов, так и на эффективную реализацию ряда компонентов локальной гуманитарно-развивающей образовательной среды, концептуально-теоретическая модель которой описана в ряде наших работ (см., например, [5]). Введем термин «интеррогативная технология обучения», понимая технологию обучения как ориентированный на результат процесс реализации содержания обучения, обеспечивающий наиболее эффективное достижение нормативных целей образовательного процесса. Под интеррогативной технологией обучения будем понимать систему целенаправленного составления вопросов к фразам, законам, категориям, явлениям, ситуациям при комплексном использовании естественнонаучных, гуманитарных и художественных методов познания и представлении информации в вербальной, визуальной, синтезированной вербально-визуальной формах, включающую как обязательный структурный элемент

имплементацию ответов на выявленные проблемы. Интеррогативная технология обучения имеет когнитивно-рефлексивную природу и при систематическом применении может играть важную, а может быть, и определяющую роль в организации учебного процесса. Применяемая в полном объеме интеррогативная технология включает в себя анализ объекта исследования (под объектом понимается природное, физическое, биологическое, социальное и т.п. явление, ситуация, процесс, текст, закон, произведение искусства и т.п.) с комплексным представлением информации в различных формах: вербальной (научной и художественной), визуальной, синтезированной вербально-визуальной, с использованием методов многофакторного анализа информации. Фрагментарное использование интеррогативной технологии ограничено представлением информации одного вида: или вербально, или визуально. Это, например, составление вопросов к фразам, законам, категориям, хотя в подавляющем большинстве случаев возможно представление дополнительной информации и в других, дополнительных формах. Однако и в этом случае объем усваиваемой студентом информации очень значителен, при этом нередко реализуются до этого неявные интеграционно-корреляционные связи в структуре локальной гуманитарно-развивающей образовательной среды.

Интеррогативный метод представляет собой систему целенаправленных действий преподавателя, организующих вопрошающую познавательную деятельность студента, обеспечивающую эффективное усвоение им содержания образования, так как предусматривает последовательную замену информационных методов обучения концептуально-аналитическими, обеспечивающими креативный уровень образования и создающими условия для творческого самовыражения личности. При этом у студентов повышается гибкость и подвижность мышления, снижается стереотипность способов мышления.

Вопрос к объекту рассмотрения задается не просто ради самого вопроса. Вопрос определяет область знания, или хорошо известного, или требующего расширения и уточнения, или еще неизвестного, а это уже стимул к поиску. Очень часто в процессе формулирования вопросов обнаруживаются ранее не рассматривавшиеся в учебном процессе стороны объекта, имеющие, тем не менее, глубокий смысл и существенно углубляющие понимание изучаемого материала. Простой пример. Любой курс «Электричество и магнетизм» включает утверждение: «При трении тела электризуются». Однако ни в одном учебнике не рассматривается, а какую роль играет трение при электризации, каков сам механизм электризации трением. И таких вопросов к этой фразе, как показано в наших работах [5, 7], можно задать много.

Сформулированный вопрос — это стимул для расширения спектра знаний, для приобретения и совершенствования профессиональных компетенций, так как следующим шагом является поиск информации, позволяющей найти ответ на вопрос. Это формирует навыки поиска и отбора нужной информации в огромном информационном поле, границы которого, благодаря интернету, трудно определимы. Поиск, отбор, анализ, систематизация и декодирование различных способов представления информации развивают такой компонент локальной гуманитарно-развивающей образовательной среды, как информационно-аналитическая компетентность. При этом развиваются навыки планирования деятельности, так как нужно спланировать, где, в каком объеме искать нужную информацию, когда нужно остановить поиск, что не всегда очевидно. Следует отметить, что в процессе поиска ответа на вопрос часто возникают новые идеи и направления мысли, что расширяет и углубляет область исследований. Часто найденный в результате ответ становится началом нового этапа составления вопросов и нового поиска.

В качестве примера приведем вопросы, составленные в рамках применения интеррогативной технологии к изучению темы «Радуга» интегративного кластера «Оптические явления в атмосфере». Согласно научному определению, радуга — это атмосферное оптическое и метеорологическое явление в виде разноцветной, составленной из цветов спектра видимого излучения, дугообразной полосы на небесном своде, образующейся вследствие преломления и дисперсии солнечных лучей (прямых или отраженных) в множестве водяных капель (дождя или тумана). Радуги также можно увидеть около водопадов, фонтанов, на фоне завесы капель, разбрызгиваемых поливальной машиной. Составим вопросы к научному описанию радуги.

Что является физической причиной появления радуги? Почему радуга выглядит как дуга или окружность? Почему радуга особенно часто наблюдается после дождя? Можно ли наблюдать радугу зимой? Почему источник яркого света, образующего радугу, всегда находится за спиной наблюдателя? Где находится центр окружности, которую описывает радуга? Зависит ли радуга от точки наблюдения? Почему, хотя радуга имеет форму окружности, мы наблюдаем лишь часть дуги? Чем обусловлен порядок цветов спектра в радуге? Почему синий цвет виден на внутренней стороне дуги радуги, а красный — снаружи, хотя фиолетовый и синий свет преломляются под большим углом, чем красный свет? Почему фиолетовые и синие лучи выходят из капли под меньшим углом к входящему лучу солнечного света, чем лучи красного света? Одинакова ли угловая ширина цветной полосы у всех радуг? Одинакова ли относительная ширина полос радуги различных цветов и их яркость? Каков физический механизм образования вторичной радуги? Влияет ли размер капель воды на яркость оттенков и ширину радуги? **Каков механизм возникновения лунной радуги?** Какие условия необходимы для появления лунной радуги? В чем заключается отличие лунной радуги от солнечной? В чем заключается отличие лунной радуги от гало? Почему лунная радуга выглядит белесой? Почему яркость и насыщенность ночной радуги гораздо более низкие, чем солнечной? Можно ли одновременно видеть луну и радугу? Можно ли одновременно видеть солнце и радугу? Можно ли увидеть радугу на совершенно чистом небе? Можно ли увидеть радугу на падающем снеге? Радуга на небе находится в каком-либо определенном месте? Как зависит форма радуги от положения наблюдателя? Всегда ли радуга имеет форму дуги? Одинаковы ли все радуги по своему виду? Одинакова ли угловая ширина цветной полосы у всех радуг? Каков порядок цветов в третьей радуге? Почему третью радугу можно наблюдать в горах и других местах, где очень чистый воздух? Что влияет на яркость цветов в радуге? Справедливо ли утверждение, что тройная радуга видна только на темном фоне? Почему угловой радиус радужной дуги в морских брызгах меньше, чем у дождевой? Чем определяется величина углового радиуса радужной дуги? Зависит ли угловой радиус радужной дуги от размера водяной капли? Зависит ли угловой радиус радужной дуги от показателя преломления воды капли? Зависит ли угловой радиус радужной дуги от взаимного расположения наблюдателя и Солнца? Почему радугу невозможно увидеть в летний полдень? Как зависит радиус дуги радуги от положения солнца на небе? Почему, чем ниже над горизонтом находится солнце, тем большей будет дуга радуги? При каких обстоятельствах можно увидеть радугу в форме полной окружности? Находится ли радуга на небе в одном конкретном месте? Если на небе существует множество радуг, почему наблюдатель может видеть только одну из них? Почему количество радуг, которые может видеть наблюдатель, зависит от местоположения его и Солнца? Почему, если все капли дождя преломляются и отражают солнечный свет одинаковым образом, только свет от некоторых капель дождя достигает глаза наблюдателя, образуя радугу? Почему максимальный угол, на который выходящие из водяной капли лучи света

отклоняются от направления на солнце, составляет $42,1^\circ$? Почему наибольшую интенсивность имеют крайние лучи, то есть те, которые отклоняются от направления на солнце на $42,1^\circ$? Почему интенсивность всех остальных лучей по сравнению с лучами, которые отклоняются от направления на солнце на $42,1^\circ$, существенно меньше? Почему свечение неба, обусловленное лучами света, распространяющимися под углами, меньшими $42,1^\circ$, существенно меньше, чем обусловленное лучами света, распространяющимися под углами $42,1^\circ$? Почему внешняя по отношению к радуге часть неба представляется наблюдателю более тёмной, чем внутренняя? Почему от капель, располагающихся под углом, превосходящим $42,1^\circ$, преломленный и отраженный свет к наблюдателю не поступает? Почему распределение направлений распространения лучей, претерпевших в капле двукратное отражение, имеет существенно иной характер, чем в случае однократного отражения? Почему жители Японии считают, что в радуге всего шесть цветов? Почему Исаак Ньютон выделил в радуге 7 цветов, а жители Англии — родины Ньютона, до сих пор считают, что радуга состоит из шести цветов? Почему в Китае считают, что цветов в радуге пять? Почему радуга возникает всегда с противоположной стороны от солнца? Почему чаще всего радуга возникает утром или вечером? Почему, когда солнце находится на горизонте, то радуга наиболее полная и большая? Почему, чем выше встает солнце, тем меньше становится дуга радуги? Почему, когда солнце поднимается на высоту 43° по отношению к горизонту, радугу рассмотреть уже невозможно? Почему целиком радугу можно увидеть лишь на большой высоте, с борта самолёта или с высокой горы? Почему, используя поляризационные солнечные очки, можно перестать видеть радугу? Почему, если идёт мелкий дождик, то радуга получается широкая, но с блёклыми оранжевыми и жёлтыми краями? Всегда ли одинакова окраска радуги? Всегда ли одинаковы ширина и интенсивность цветных полос радуги? Все ли цвета спектра в радуге присутствуют постоянно? Как будет выглядеть радуга, созданная солнечными лучами, если рассматривать её через светофильтр с очень узкой полосой пропускания? При каких условиях наблюдаются дополнительные дуги, располагающиеся с внутренней стороны основной радуги и окрашенные в разные цвета? В какой части неба может появиться радуга ранним утром? Зависит ли высота радуги над горизонтом от высоты Солнца над горизонтом? На каких планетах солнечной системы возможно образование радуг? В чем состоят изменения в виде радуги, вызываемые дифракцией? Что является причиной появления внутри радуги вторичных (дополнительных) дуг? На что влияют конечные размеры диска Солнца на небосводе? Почему цвета радуги оказываются несколько размытыми? Почему цвета в радуге могут оказаться несколько отличными в зависимости от величины капель? Как дифракционная теория позволяет по виду радуги сразу приближенно оценить размеры капель? Каковы характерные черты радуги, образованной каплями диаметром 1-2 мм? 0,50 мм? 0,20-0,30 мм? 0,08-0,10 мм? 0,06 мм? 0,05 мм? Как изменяется вид радуги при изменении размера капель воды?

В современном образовательном процессе оказываются востребованы такие моменты когнитивности, как образы и знаки, интуиция и дискурсия, авербальное и логосные «фреймы» подачи интегрируемой в процессе познания информации. Поэтому настоятельной необходимостью является выявление, анализ и практическое применение в педагогической деятельности факторов взаимодействия, взаимодополнительности, интеракции различных методов познания с учетом широкого разнообразия когнитивных и эмоциональных свойств человека. Еще А. Эйнштейн отмечал: «Особенно важным я считаю совместное использование самых разнообразных способов постижения истины». При применении метода составления вопросов при одновременном использовании вербального и визуального методов представления информации реализуется системный

подход к изучаемому материалу, многомерный анализ рассматриваемой ситуации, задействуется не только научное, но и художественно-образное мышление, что позволяет создать благоприятные предпосылки для наглядной демонстрации целостности окружающего мира. Примеры применения вербально-визуального синтеза информации при интеррогативном анализе приведены в [9, 12].

Использование интеррогативной технологии обучения при комплексном представлении информации в синтезированной вербально-визуальной форме способствует реализации интеракционно-гностического компонента общегуманитарного базиса образования [5], задействованы оказываются как естественнонаучные, так и гуманитарные и художественные методы познания, и сенситивно-рефлексивного компонента, так как представленная в форме произведений художественной литературы и изобразительного искусства информация воздействует на эстетические переживания студентов и вызывает повышенный эмоциональный отклик. Так как любой объект рассмотрения имеет свою историю, связан каким-либо образом с социокультурной панорамой эпохи, с окружающей действительностью, то при желании или при необходимости могут быть реализованы историко-ампликативный и этико-аксиологический компоненты локальной гуманитарно-развивающей среды. Например, к рассмотренной выше фразе «при трении тела электризуются» можно задать такие вопросы: «Почему более двух тысячелетий свойство натертого янтаря притягивать мелкие тела считалось уникальным? Почему Фалес Милетский и другие мыслители Древней Греции не рассмотрели возможность электризации трением других веществ, помимо янтаря?» и т.п. При ответе на подобные вопросы нужно анализировать социокультурную картину эпохи и т.д., т.е. реализовать историко-ампликативный компонент локальной гуманитарно-развивающей среды, который предполагает рассмотрение «краткой социокультурной панорамы эпохи, в контексте которой сделано открытие, включая историческую обстановку эпохи, уровень развития культуры и производительных сил, различных областей знания, анализируя взаимовлияние и взаимообусловленность развития науки, техники и общества, а также историко-ретроспективный анализ эволюции идей, законов, понятий, исторические экскурсы, позволяющие проследить “связь времен”» [5]. В качестве повода для реализации этико-аксиологического компонента можно, например, рассмотреть интеррогативный анализ ситуации: «В 1945 году четыре знаменитых физика: Р. Оппенгеймер и три нобелевских лауреата (Э. Ферми, А. Комптон, Э. Лоуренс) рекомендовали правительству США сбросить атомную бомбу на Японию», или ситуации: «За 10 минут до окончания финального матча чемпионата мира-2006 при ничейном счете капитан и лидер сборной Франции **Зинедин Зидан** ударил головой итальянца **Марко Матерацци** и был удален с поля. В итоге чемпионами мира стали итальянцы». При интеррогативном анализе категорий осуществляется эффективная реализация философского-методологического компонента локальной гуманитарно-развивающей образовательной среды.

Существуют определенные правила и требования к содержанию задаваемых вопросов. Вопросы должны быть четкими, конкретными, логически последовательными, понятными и относиться к рассматриваемому предмету. Целесообразно использовать следующие разновидности вопросов: дополняющие, уточняющие, конкретизирующие, детализирующие, восполняющие, ассоциативные. Целенаправленное использование техники вопросов помогает успешно анализировать информацию, выявлять пробелы в знаниях, противоречия, развивать самостоятельность студента, формировать в нем привычку действовать творчески, проявляя гибкость и динамизм в освоении окружающего мира. Постановка нетривиального релевантного вопроса - довольно

сложная задача, которая на начальном этапе применения интеррогативной технологии обучения, как показывает опыт преподавания физики, не под силу абсолютному большинству современных студентов. Поэтому на начальном этапе существенная помощь преподавателя является необходимой.

Одной из целей применения технологии интегративных кластеров является формирование целостного взгляда на изучаемый круг явлений, объектов, с учетом многочисленности, многомерности и многообразия их связей с окружающей действительностью. Поэтому целесообразным является включение междисциплинарного подхода к изучению рассматриваемых проблем. Существуют различные подходы к определению междисциплинарности. Рассмотрим некоторые из них.

По мнению J. Appel, D. Kim-Appel [21], термин «междисциплинарный» относится к деятельности по решению проблем, которая направлена на интеграцию по меньшей мере двух различных дисциплинарных видов в целях управления и решения конкретной проблемы. Б.Г. Капустин рассматривает междисциплинарность как метод исследовательской и педагогической работы, который «интегрирует данные, инструментарий, приемы, концепции двух или более специализированных дисциплин с тем, чтобы продвинуть понимание фундаментальных проблем или ответить на вопросы, изучение которых выходит за пределы возможностей каждой отдельной дисциплины» [14]. В монографии Л.П. Киященко, В.И. Моисеева к междисциплинарности относится «ситуация переноса знания одной дисциплинарной области в другую при сохранении дисциплинарных делений. Иными словами, междисциплинарность методологически обогащает то, что определено внутри дисциплинарных делений» [16, с. 33]. Е.А. Бушковская отмечает, что «междисциплинарность включает рассмотрение предмета с разных сторон и разными методами, пронизывая дисциплины и образуя новый способ понимания предмета. Общая цель понимания объединяет различные методы и подтверждает общую проблему или предмет, даже если они не распространяются на другие дисциплины» [2, с. 152]. При рассмотрении междисциплинарности мы будем придерживаться определения, данного Х. Якобсом и Дж. Борландом: «Междисциплинарность – это вид знания, включающий методологию и терминологию более чем одной научной дисциплины для рассмотрения определенной темы, проблемы или явления» [23].

Как один из видов междисциплинарной технологии обучения, обеспечивающий имплицитное формирование креативно-дивергентного мышления студентов, мы предлагаем многопрофильный конференц-анализ конкретного объекта, основанный на системном подходе к исследованию на основе целостной картины мира. Под конференц-анализом будем понимать такую форму организации учебного процесса, при которой мини-группы студентов различных специальностей коллективно проводят всесторонний разбор, рассмотрение, обсуждение процесса, явления, объекта с точки зрения различных дисциплинарных областей с целью формирования целостного систематизированного представления об исследуемой проблеме, о многофакторности обуславливающих ее зависимостей и механизмов. При использовании такого методико-технологического подхода в процессе обучения выстраиваются интеграционно-корреляционные связи не только между учебными дисциплинами, но и между различными областями науки и культуры.

В качестве примера приведем апробацию метода на основе анализа такого живописно-зрелищного атмосферного явления природы, как радуга. В конференц-анализе по теме «Радуга» участвуют студенты - будущие физики, историки науки, лингвисты, литературоведы, этнографы, биологи, психологи, искусствоведы, планетологи, и начать его целесообразно студентам - будущим историкам науки. Учёные

разных стран и времён, начиная с Аристотеля Стагирского (384 год до н. э. - 322 год до н. э.), пытались объяснить такое яркое природное явление, как радуга. Достаточно точное объяснение феномена радуги дали персидский астроном Кутб ад-Дин аш-Ширази (1236-1311) и его ученик Камал ад-Дин аль-Фариси (1260-1320). Примерно одновременно аналогичное объяснение радуги предложили немецкий учёный Дитер Фрейбургский и английский ученый-богослов Роджер Бэкон. Среди прочих свойств Дитер Фрейбургский подробно объяснил цвета первичной и вторичной радуги; положение первичной и вторичной радуг; путь солнечного света внутри капли: лучи света преломляются при входе в атмосферные капли, затем отражаются внутри капель и, наконец, снова преломляются при выходе из них; формирование радуги: он объясняет роль отдельных капель в создании радуги; явление изменения цвета во вторичной радуге. Общая физическая картина радуги была описана в 1611 году Марком Антониом де Доминисом (1560-1624), хорватским учёным, архиепископом, теологом и крупным деятелем Западной церкви. Более полное объяснение радуги дал Рене Декарт (1596-1650), французский философ, математик, физик и физиолог, создатель аналитической геометрии и современной алгебраической символики, автор метода радикального сомнения в философии, механицизма в физике, предтеча рефлексологии. В отношении цветов теория радуги была дополнена Исааком Ньютоном (1642-1727). Американский учёный А. Фрэзер так образно высказался по поводу теории Декарта–Ньютона: «Декарт повесил радугу в нужном месте на небосводе, а Ньютон расцветил её всеми красками спектра». Полная теория радуги с учетом дифракции света, которая зависит от соотношения длины волны света и размера капли, была построена лишь в XIX веке Дж. Б. Эри (1836) и Дж. М. Пернтером (1897).

Студенты-физики подробно рассмотрят разновидности радуги, механизмы их возникновения и особенности наблюдения. Французский метеоролог Жан Рикар (Jean Ricard), изучающий атмосферу в Национальном метеорологическом исследовательском центре во Франции, вместе со своими коллегами создал классификацию радуг, в соответствии с которой существует 12 «радужных» вариаций [25]. Так, радуга далеко не всегда состоит из семи полосок разных цветов, иногда в ее середине встречается темная полоса, иногда может не хватать некоторых цветов. Изучение радуг имеет практическое значение не только для большего понимания процессов, происходящих на нашей планете, но и для изучения других планет. По словам Рикара, детальное исследование этого феномена могло бы помочь землянам в поисках внеземной жизни. Об этом во время конференц-анализа расскажут студенты-планетологи.

Участвующие в конференц-анализе **студенты-биологи** обратят внимание участников на механизмы и особенности восприятия цветов человеком. Ощущение света связано с работой двух относительно независимых друг от друга систем зрительного восприятия: скотоскопического и фотопического зрения. Многие феномены, связанные с воздействием света на наши органы чувств, не могут быть поняты исключительно из анализа его физических характеристик и требуют представлений о нем именно как о субъективном явлении.

Будущих **лингвистов и этнографов** может заинтересовать, что радугу всегда видели по-разному в разные периоды истории и у разных народов. Выбор признаков, лежащих в основе коннотации «радуга», у различных этносов сильно различается, так как языковая картина мира, служащая фундаментом культурных стереотипов любого этноса, является специфической и уникальной для каждой этнической группы. В русском, английском, французском, таджикском в основе названия присутствует единый признак - дуга, однако коннотации, характеристики у этой «дуги» разные, благодаря определениям: в русском - «разноцветная», в английском - «дождевая», и обстоятельству

места «в небе» во французском языке. У воинственных народов в коннотации «радуга» лежит признак, связанный с оружием, у других - «пояс» и т.д.

Кроме того, уникально и отражение цветовой гаммы в каждом языке, иногда даже понимание того, что такое цвет, не совпадает, поэтому существуют различия в системе цветообозначений радуги, связанные с культурными традициями и условиями проживания народа в определенной среде. Аристотель выделял в радуге только три цвета, Исаак Ньютон, преломляя луч света через призму, сначала насчитал пять цветов, затем увидел шесть цветов, но, исходя из религиозных соображений, ввел еще один, седьмой цвет. Некоторые западноевропейские народы, японцы, австралийские и конголезские аборигены видели радугу шестицветной, в Китае и Хорватии в радуге пять цветов, в арабских странах – четыре, но опять-таки набор цветов в каждом случае разный. В наше время взаимодействие культур между собой ведет к унификации представлений об общеизвестных фактах и явлениях, поэтому принято считать, что в радуге семь цветов.

Для **будущих литературоведов** - исследователей творчества Иоганна Вольфганга фон Гете (1749-1832) - поэта, драматурга, художественного критика, философа, ученого, историка, естествоиспытателя, несомненный интерес представляет тот факт, что «нельзя понять Гете, не зная его исканий как натуралиста, его научного понимания природы» (В.И. Вернадский). Гете расценивал как самое важное дело своей жизни научное сочинение в двух томах «К учению о цвете» («Zur Farbenlehre») с альбомом таблиц, которое высоко оценивается крупнейшими учеными XX века (Вернадский, Гейзенберг и др.). При конференц-анализе «Радуга» уместно привести и посвященные радуге строки из «Фауста» Гёте, в которых хорошо передано ощущение радости, вызываемое радугой, и проникновенные стихи Ф.И. Тютчева.

Студенты, изучающие народное творчество, мифы и предания, могут рассказать много интересного о восприятии радуги отдельными народами. Это великолепное красочное явление издавна поражаало воображение людей. О радуге слагались легенды, ей приписывали удивительные свойства. В народных представлениях древних греков радуга мыслилась как огромная змея, лента или военный стяг Зевса. Начиная с Гесиода, радуга идентифицируется с крылатой вестницей богов Иридой и считается ее поясом, одеянием или тропой, по которой Ирида сходит на Землю, передавая людям волю богов. Глядя на радугу, древние греки верили, что она соединяет небо и землю. По мнению древних эстов, радуга наполняла водой истощенные после дождя облака; вода по радуге якобы поднималась из озера или реки в небеса. Любуясь радугой, древние индийцы думали о цветах, которые увяли на земле и вновь расцвели на небе. В скандинавской мифологии радуга - это мост Биврёст, соединяющий Мидгард (мир людей) и Эсгард (мир богов). По славянским поверьям, радуга, подобно змею, пьет воду из озёр, рек и морей, которая потом проливается дождём. В мифологии австралийских аборигенов Радужный змей считается покровителем воды, дождя и шаманов. Ирландский лепреккон прячет горшок золота в месте, где радуга коснулась земли. По чувашским поверьям, если пройти сквозь радугу, то можно поменять пол. С радугой всегда связывалось ощущение радости и освобождения.

Студенты - художники и будущие искусствоведы, не преминут отметить и показать, что такое красивое природное явление, как радуга, не оставило равнодушными многих художников мира. В частности, об этом свидетельствуют картины А.К. Саврасова, А.И. Куинджи, К.А. Сомова, Б.М. Кустодиева, Питера Пауля Рубенса, Джозефа Райат из Дерби, Жоржа Сёра, Джозефа Антона Коха, Г.Г. Нисского, Н.Н. Дубовского и др.

В многопрофильном конференц-анализе по теме «Радуга» заинтересованы и **будущие астрофизики-планетологи**, так как не только в земной атмосфере может появляться радуга. Другие небесные тела также должны быть способны поддерживать радугу там, где есть туман или пары какого-то химического вещества, и достаточно солнечного света. Детальное исследование радуги может иметь практическое применение в астрофизике и астробиологии, так как если такое явление, как разноцветная радуга, характерно для атмосферы экзопланеты, то это должно предполагать наличие воды в атмосфере, а значит, и жизни.

Предложенный метод конференц-анализа способствует активации коммуникативной информационно-аналитической деятельности студентов, росту самостоятельной и целенаправленной познавательной деятельности, живому обмену мнениями между ними, нацеленному на формирование профессиональных умений и навыков, воспитание профессионально значимых личностных качеств будущего специалиста, на выработку правильного понимания содержания изучаемой темы и способов ее практического использования, формирует целостно-концептуальную модель мира. В ходе реализации такой формы организации учебного взаимодействия студенты не только осознают имеющиеся достижения, сформированные компетенции, но и понимают необходимость их анализа, логичного представления, в соответствии со всеми внешними и внутренними условиями. В истории мировых и национальных элит (в науке, культуре, бизнесе) нередки случаи, когда однокурсники составляли «неформальный колледж», члены которого впоследствии оказывали друг другу неоценимую помощь. Поэтому конференц-анализ может быть хорошей базой для формирования и поддержания неформальных контактов между будущими специалистами. Апробированный методологический подход косвенно решает проблему успешной социально-психологической адаптации студентов в коллективе, с пролонгированной экстраполяцией на дальнейшую профессиональную деятельность.

Систематическое применение интеррогативной технологии и конференц-анализа в учебном процессе позволяет существенно повысить эффективность обучения и формирования как учебных, так и профессиональных компетенций за счет следующих факторов.

1. Правильная постановка релевантных вопросов есть результат сложной мыслительной деятельности, поэтому вопрошающая познавательная деятельность студента помогает преодолеть догматизм мышления, создавая мотивацию к нестандартной деятельности и самостоятельной постановке проблем. Как отмечал Аристотель, «желающий добиться успеха должен задавать правильные предварительные вопросы» (цит. по: [3]), поэтому развитое умение задавать полезные и нужные вопросы обеспечивает наиболее приемлемый способ получения актуальной в конкретном случае информации, что способствует успеху в социальной и деловой деятельности.

2. Основательная проработка как основной, так и дополнительной литературы по теме, необходимая для постановки хорошего вопроса, способствует развитию интеллектуальных навыков работы с научной литературой, что является одним из основных видов целенаправленной самостоятельной учебной работы студентов.

3. Интеррогативная технология обучения и конференц-анализ активизируют когнитивно-познавательные способности личности, развивают ее продуктивное воображение и интуицию и, вовлекая студента в эмоциональное восприятие и эстетическое переживание правдиво отраженной реальности, выступают важнейшими средствами осознания культурно-гуманистического, личностного значения истинного знания о действительности.

4. Процесс составления вопросов и поиск ответов на них вызывают заинтересованность у абсолютного большинства студентов и положительно влияют на их психоэмоциональную сферу, стимулируют интерес к учебе, к овладению знаниями и расширению их спектра, активизируют их когнитивную деятельность, развивают эмоциональный интеллект студента как субъекта образовательного процесса.

5. Для ответа на сформулированный нетривиальный вопрос часто требуется расширенный поиск, переработка и систематизация больших объемов информации, анализ полноты, актуальности, достоверности и релевантности информации, что способствует реализации информационно-аналитического компонента локальной гуманитарно-развивающей образовательной среды, «предусматривающего подготовку специалиста, владеющего методами многоаспектной информационной деятельности, формирование у него базисных знаний и умений комплексного использования различных каналов получения и семантической обработки информации» [5].

6. Бессистемный поиск ответов на возникшие и сформулированные вопросы не способствует успешному нахождению необходимой информации, поэтому интеррогативная технология обучения побуждает к овладению методами самостоятельной постановки целей и планирования способов их достижения. Формируются системные умения креативной когнитивной деятельности, происходит активная самодетерминация мышления, развиваются способности рассматривать объект с различных точек зрения, что позволяет выявлять неявные стороны и потенциальные возможности объектов исследования.

7. Применение интеррогативной технологии обучения и конференц-анализа, требующее целеустремленной проработки больших массивов информации в процессе составления вопросов и поиске ответов на них, сопровождается углубленным усвоением и значительным расширением объема учебного материала, нахождением и освоением дополнительных знаний, формированием новых ментальных моделей и мнемонических техник, повышением кросскультурной грамотности.

8. Конференц-анализ как вид междисциплинарной технологии позволяет использовать знания о предмете, накопленные разными науками; выйти на внутреннюю связь различных наук; более глубоко и полно понять изучаемые проблемы; увеличить широту научного кругозора и глубину познания; обнаружить новые рубежи процесса познания, которые с прежних позиций невидимы и недоступны изучению.

9. Значимой характеристикой конференц-анализа является его проблемная ориентированность, поэтому следствием применения междисциплинарного подхода к исследованию может стать выход за рамки сложившихся стереотипов, норм и исследовательских традиций, появление принципиально нового знания на стыке отдельных дисциплин.

Рассмотренные технологии развивают не только информационно-аналитическую компетентность, но и формируют навыки организации и структурирования знаний, как уже имеющихся, так и вновь приобретаемых из разных дисциплинарных областей. Структурирование знаний способствует углублению их усвоения и созданию более информативных и сложных структур [24]. Предполагается, что интеррогативная технология обучения и конференц-анализ найдут достойное применение в структуре гностических методов организации учебно-познавательной деятельности студентов.

Список литературы

1. Болдонова И.С. О диалогости герменевтики Г.-Г. Гадамера // Вестник Бурятского государственного университета. 2009. №6. С. 21-25.

2. Бушковская Е.А. Феномен междисциплинарности в зарубежных исследованиях // Вестник Томского государственного университета. 2010. №330. С. 152–155.
3. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988. 704 с.
4. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / Под ред. А. М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1987. 532 с.
5. Елканова Т.М. Гуманитаризация высшего образования: проблемы и перспективы. М.: Мегapolis, 2019. 164 с.
6. Елканова Т.М. Интеррогативная технология обучения // Международный научный журнал. 2020. №3. С. 149-154.
7. Елканова Т.М. Составление вопросов как метод активизации познавательной деятельности студентов // Physics in Higher Education. 2010. Т. 16. №1. С. 105-108.
8. Елканова Т.М., Сергеева Л.В. Дивергентно-креативный анализ задач // Образовательный вестник «Сознание». 2020. Т. 22. №8. С. 27-31.
9. Елканова Т.М., Сергеева Л.В. Интеррогатив, перцепция и интеракция в структуре гностических методов. М.: Мегapolis, 2020. 173 с.
10. Елканова Т.М., Сергеева Л.В. Качественные тестовые задания в структуре гностических методов // Образовательный вестник «Сознание». 2020. Т. 22. №8. С. 14-18.
11. Елканова Т.М., Сергеева Л.В. Конференц-анализ как вид междисциплинарной технологии обучения // Образовательный вестник «Сознание». 2020. Т. 22. №7. С. 9-14.
12. Елканова Т.М., Сергеева Л.В. Сочетание вербальных и визуальных методов представления информации при составлении вопросов // Образовательный вестник «Сознание». 2020. Т. 22. №6. С. 10-15.
13. Кант И. Соч.: В 6 т. Т. 3. М.: Мысль, 1964. 799 с.
14. Капустин Б.Г. Междисциплинарность как стратегия исследовательской и преподавательской деятельности // Полилог/Polylogos. 2017. Т. 1. №2 [Электронный ресурс]. URL: <https://polylog.jes.su/s258770110000021-5-1/> (дата обращения: 25.10.2020).
15. Карастелев В.Е. В чем состоит современная культура вопрошания? Как научить ставить собственные вопросы, а не заимствовать чужие? // Современное образование. 2018. №4. С. 104 - 118.
16. Киященко Л.П., Моисеев В. И. Философия трансдисциплинарности / Рос. акад. наук, Ин-т философии. М.: ИФРАН, 2009. 205 с.
17. Осаволюк Е.Ю., Кургинян С.С. Когнитивная флексибельность личности: теория, измерение, практика // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2018. Т. 15. №1. С. 128-144.
18. Платон. Диалоги. (Серия «Философское наследие». Т. 98). М.: Мысль, 1986. 605 с.
19. Хинтиikka Я. Логико-эпистемологические исследования. М.: Прогресс, 1980. 447 с.
20. Шостром Э. Анти-Карнеги. М.: Попурри, 2004. 400 с.
21. Appel Jonathan, Kim-Appel Dohee. Towards a transdisciplinary view innovations in higher education Conference: 5th Teaching & Education Conference, Amsterdam, Jn. 2018. URL: <https://www.researchgate.net/publication/327839660> (date of the application: 25.10.2020).
22. Hintikka J. Socratic epistemology: Explorations of Knowledge-seeking by questioning. Cambridge, 2007. P. 95.
23. Jacobs H.H. The Interdisciplinary Concept Model: Theory and Practice [Text] / H. H. Jacobs, J. H. Borland // Gifted Child Quarterly. 1986. No. 4. P. 159–163.

24. Repko A. (2008), Assessing interdisciplinary outcomes, Academic Exchange Quarterly, 2(3), 171.

25. Zielinski Sarah. Some Rainbows Don't Have Every Color of the Rainbow. URL: <https://www.nationalgeographic.com/news/2015/12/151218-rainbow-color-sunrise-sunset-atmosphere-science/> (date of the application: 25.10.2020).

2.3. Новые методы образовательных технологий в вузовском образовании пилотов гражданской авиации

Вопросы изучения инструментов и технологий коучинга в учреждениях высшего профессионального образования ведущих подготовку пилотов гражданской авиации не изучены.

Мы, рассматриваем коучинг, как методологию, основанную на стратегическом видении, активном слушании, соблюдением коуч - позиции при использовании принципов Милтона Эриксона, возможности получения обратной эффективной связи.

Данные компетенции помогают усилить управление ресурсами экипажа (CRM), что является составляющей обеспечения безопасности полетов.

В монографии рассмотрены вопросы внедрения инструментов и технологий коучинга, в процессе получения профессионального образования в учреждении высшего профессионального образования с использованием «Дорожной карты» по внедрению изменений в регламент инновационной образовательной среды в профессиональной подготовке пилотов гражданской авиации.

В «дорожной карте» отражена матрица последовательных действий, которые координируют взаимодействие всех членов образовательного процесса на вертикальном и горизонтальном уровне подготовки пилотов и формирование мобилизационно-функциональной компетенции с использованием инструментов коучинга. В монографии предложены алгоритмы по перезагрузке делового оборота при формировании мобилизационно-функциональной компетенции, которые скоординируют методическое пространство и образовательные ресурсы для развития системы профессионального образования пилотов.

Модернизация образования предполагает обучение в процессе создания новых знаний за счет интеграции и трансформации науки, непосредственно учебного процесса и профессиональной деятельности, что ориентирует участников получения знаний – студентов высшего учебного заведения, на максимальное развитие профессиональных компетенций - созданием мотивационной потребности к самообучению и развитию навыков и умений по управлению ресурсами экипажа [1].

Это достигается в системе профессиональной подготовки в высшем учебном заведении, на основе образовательной политики, стандарта качества образования, позволяющей более полно учитывать быстроменяющиеся потребности рынка труда. Одним из главных условий мобилизационно- функциональной компетенции, которая формируется у будущих пилотов, является доступность к информационным ресурсам, цифровым образовательным ресурсам, к внутрифирменным тренинговым центрам в системе образования на уровне образовательного учреждения и интенсивном взаимодействии системы профессионального образования с мировым образовательным пространством.

В связи с этим разработана «Дорожная карта» внедрения изменений в регламент инновационной образовательной среды профессионального учреждения подготовки пилотов.

В процессе проведения исследования изучены современные методы и технологии обучения: Коучинг, активные методы обучения, игротехника, креативные группы, кейс - метод, метаморфические карты эриксоновского университета коучинга, ментальный тренинг, биологически обратная связь, консалтинг, тренинги, участие в профессиональных мероприятиях и сообществах, дистанционное обучение, проектная деятельность, волонтерское движение, создание обучающей интернет программы «Коучинг для пилотов» и т.п.

Современные методы обучения уже в процессе разработки адаптируются под особый замысел; технологию последовательных действий, операций, базирующихся на целевых установках и предполагающие четкий ожидаемый результат; планируются поэтапно, с помощью процесса диагностики, которая содержит в себе необходимые для измерения результатов инструменты, показатели и критерии. Этому способствует внедрение матрицы последовательных действий, отраженных в «Дорожной карте» подготовки пилотов.

Модернизация образования предполагает обучение в процессе создания новых знаний за счет интеграции и трансформации науки, непосредственно учебного процесса и профессиональной деятельности, что ориентирует участника получения знаний на максимальное развитие профессиональных компетенций, созданием мотивационной потребности к самообучению.

Внедрение новых актуальных методов в вузовском образовании пилотов ГА реализуется через систему тренингов, мастер классов, консультаций, индивидуального коучинга по темам «Технологии коучинга и ментального тренинга в профессиональной подготовке пилотов гражданской авиации», «Коучинг в CRM», «Пошаговая стратегия построения карьеры пилота» и т.п.

Необходимость совершенствования профессиональной подготовки пилотов на данном этапе определяется изменением содержания деятельности пилотов в связи с поступлением в эксплуатацию воздушных судов с высокой степенью компьютеризации и автоматизации, при этом изменяется не только деятельность, но и роль пилотов в полете и даже философия летной эксплуатации.

Коучинг повышает качество сферы эмоциональных и волевых качеств, черт характера и темперамент, задатки и способности, склонности и интересы, вкусы и привычки, моральный облик, здоровье и физическое развитие, общую и специальную подготовку. Сегодня, очевидно, что система психологических обоснованных мероприятий направлена на предупреждение (уменьшение) негативных последствий профессионального стресса у представителей опасных профессий, которые учитывают индивидуально-личностные и организационно-управленческие факторы.

Профессиональная деятельность летного состава связана с повышенными, а порой с экстремальными, психологическими и физиологическими нагрузками. Негативные влияния связаны с нею стрессовыми факторами, ощущают, как отдельно пилоты, так и экипажи пилотов гражданской авиации.

Не в фокусе внимания при прохождении обучения в профессиональных образовательных учреждениях, остается и проблема формирования личности пилота. Знания, умения, навыки – и это не все, ибо при ликвидации той или иной аварийной ситуации требуются кроме надежного поведения еще поступки высокого нравственного содержания.

Актуальность проблемы обуславливается необходимостью разработки диагностических и психо - коррекционных мероприятий в системе модернизации непрерывного образования пилотов гражданской авиации, с учетом особенностей адаптации летчиков к постоянной жизнедеятельности после возвращения с полета. В

связи с вышесказанными, применение коучинговых технологий и формированию коучинговых компетенций у пилота усилит осознанность, ответственность, умение слушать и слышать, принимать решения, применяя самокоучинг, усиление позиций управление ресурсами экипажа – все это повысит эффективность летного состава и обеспечит безопасность полетов.

Коучинг способствует в определении призвания и жизненной миссии пилота. Дает осознанность и ясность в выполнении профессиональных задач.

Коучинг дает осознанное понимание возможностей пилота.

«Прокоученные» пилоты структурны и системны. Они умеют эффективно восстанавливать свой ресурс и быть в оптимальной готовности к выполнению профессиональных задач.

В связи с этим, актуальным и востребованным становится применения технологий коучинга при обучении пилотов не первой ступени получения профессиональных знаний в учреждении высшего профессионального образования [4].

Развитие мобилизационной и функциональной компетенции реализуется через инструменты коучинга [3].

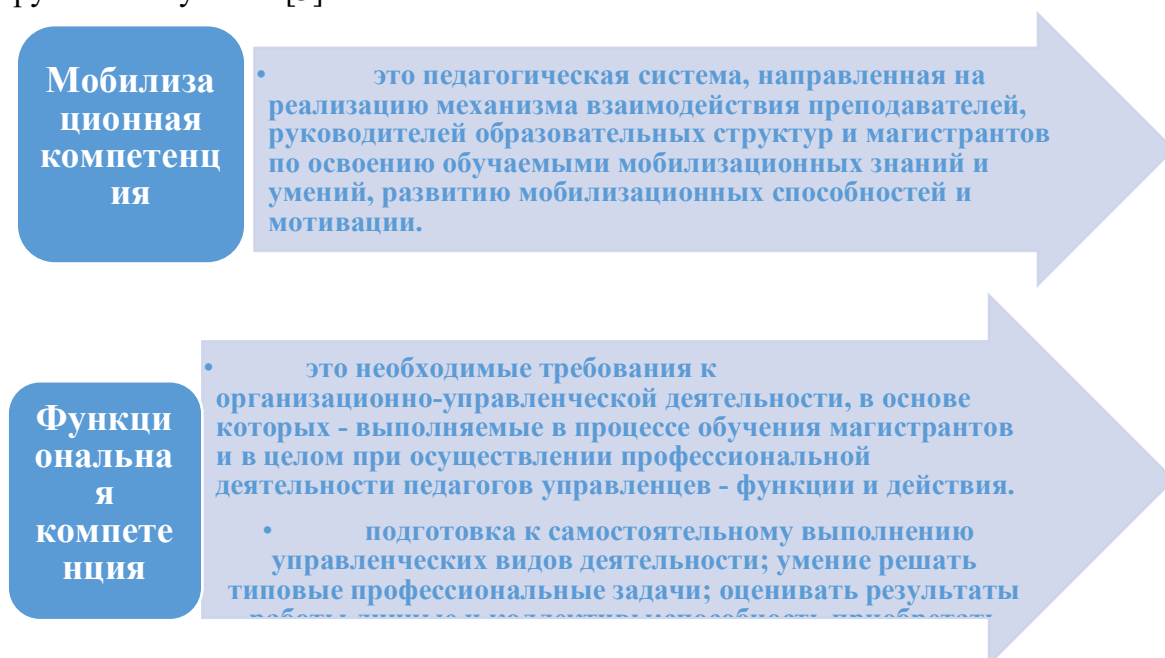


Рисунок 1 - Мобилизационно-функциональные компетенции

Следствием является активизация процесса профессионально-личностного развития участников образовательного процесса, обретения ими статуса самостоятельной позиции, статуса, своего собственного образа – этому способствует внедрение «Дорожной карты» в регламент инновационной образовательной среды в формировании мобилизационно-функциональной компетенции курсантов в процессе подготовки к профессиональной деятельности.

Результативность инновационной образовательной среды определяется через диагностику основных элементов и среды в целом. При этом можно выделить актуальность и прогностическую адаптивность образовательных и учебных программ, форм и методов, средств и приемов, способов организации учебной деятельности; полноценное и своевременное использование современных образовательных ресурсов, библиотечных фондов, компьютерного оборудования, аудиторного фонда; творческую активность, гибкое сочетание административного управления и самоуправления, широкие связи с внешней социальной средой, координацию взаимодействия образовательных организаций, учреждений дополнительного образования, обучающих

интернет платформ - занимающихся профессиональной подготовкой магистрантов, как будущих педагогов управленцев.

Таблица №1 - Формы и методы формирования мобилизационно-функциональной компетенции курсантов в процессе подготовки к организационно-управленческой деятельности в сфере образования

Компетенция	Характеристика	Формы и методы формирования
Мобилизационная	Интеграция, трансформация и систематизация полученных мобилизационных знаний; Ценностные отношение к обучению; Фокус внимания на развитие сильных сторон и способностей; Управление переходом от теории к практике; Составление фрагментов уроков, педагогических советов, программы сетевых сообществ и т.п; Самодиагностика и самокоучинг; Мотивация к глобальному мышлению и глобальным действием; Видение формата конечного результата; Научно-исследовательская деятельность; Саморазвитие.	Перезагрузка делового оборота в школах, с помощью систематизации управленческо-образовательной деятельности Индивидуальная траектория развития магистрантов, как будущих управленцев Проектирование среды развития Трансформация и интеграция мобилизационной деятельности Тренинги Волонтерство Игротехники Деловые игры Глубинный коучинг продвижения духа Колесо мобилизационного баланса Шкалирование по 10 бальной шкале Конференции, конкурсы Вебинары
Функциональная	Инициативность; Коммуникабельность; Планирование и определение приоритетов; Стратегическое видение; Лидерство и командообразование; Стремлению к повышению личной эффективности; Управление конфликтами; Умение брать ответственность на себя и самостоятельно решать проблемы.	Тренинги командообразования и повышения личной эффективности Коучинг индивидуальный и управленческий Консультирование и менторинг Супервизии Стажировочные площадки Проектная деятельность Программный подход

Развивая мобилизационно - функциональной компетенции, через инструменты коучинга – пилоты усиливают свои личностные качества, развивают мышление, лидерские качества, ответственное отношение к делу.

Освоения методов коучинга в учреждении высшего профессионального образования можно внедрять с помощью алгоритмов.

Карточка-алгоритма №1 - «Трансформация предмета».

Позиция	Конкретный пример
Междисциплинарные предметы	Авиационный английский язык
Места проведения учебных занятий	Тренажерные кабины
Используемые иные педагогические техники и приемы, ранее отсутствующие	Коучинговые технологии: коучинговая шкала, колесо развития. Активные методы обучения. Кейс – метод

Карточки-алгоритма №2 - «Проектирование среды развития - обмен».

Позиция	Конкретный пример
Вариант занятий дополнительного образования	Участие в спортивной жизни, английский для пилотов, международные воздушные линии (МВЛ)
Календарь внутри вузовских мероприятий	Развитие личностных лидерских характеристик пилота, через традиции ВУЗа
Карта коллективных культурных практик, отрабатывающих варианты возможных событий во время полета.	Игротехники, кейс методы, настольные игры: зарница, корпорация, коучинг.
Атлас техник и приемов, направленных на совершенствование CRM.	Настольная игра «КОМЭСКА», «Коучинг для пилотов в CRM», инструменты коучинга.

Карточка-алгоритм №3 - «Перезагрузка делового оборота в профессиональном образовательном учреждении».

Позиция	Конкретный пример
Создать модель обновлённой структуры управления	Создание предпосылок для единой системы
Скорректировать штатное расписание	Привлечение коучей, игротехников.
Разработать набор инструментов оптимальных техник управленческого аудита	Инновационный мониторинг образовательной среды
Отработать модель внутри вузовской логистики	Развитие логистики образовательного пространства в системе непрерывного образования пилотов ГА.

Комплекс педагогических условий и ресурсов нацелен на успешную реализацию внедрения механизма формирования мобилизационно-функциональной компетенции курсантов, в процессе профессиональной подготовки пилотов в высшем учебном заведении.

Будущим пилотам придется работать в режиме многозадачности, невзирая на то, что в течении суток, возможно не раз, придется осуществлять полет в разных часовых поясах, городах с различными климатическими условиями, на разных самолетах и в составе новой команды.

Где брать ресурсы и вдохновение? Что мотивирует ежедневно повышать свое профессиональное мастерство? Что дает возможность выполнять полеты в непредвиденных и нестандартных ситуациях? Как уметь чувствовать готовность всех членов экипажа на выполнение задачи? Как осознать точку выбора и принятия оптимального решения? Как совершить шаг от пилота до командира? Как сохранить отношения с любимыми и близкими? Как преодолеть профессиональные страхи, профессиональное выгорание? В чем истинное предназначение пилота?

Коучинг способствует в определении призвания и жизненной миссии пилота. Дает осознанность и ясность в выполнении профессиональных задач.

Коучинг дает осознанное понимание возможностей пилота.

«Прокоученные» пилоты структурны и системны. Они умеют эффективно восстанавливать свой ресурс и быть в оптимальной готовности к выполнению профессиональных задач.

2020 год внес коррективы в образование пилотов. Активизированы дистанционные формы обучения пилотов.

Проведена онлайн - диагностика «Какие темы вебинара Вам наиболее интересны?» [2].

Таблица 2 - Результаты диагностики по различным темам

Темы вебинара	Показатели
Как усилить управление ресурсами экипажа?	85.71 %
Использование релаксирующих упражнений, способствующих активизации личностных характеристик в решительный момент.	85.71 %
Как формулировать эффективную коммуникацию.	71.43 %
Структура и поддержания важных качеств пилота, способы самореализации. личности и развитию образа «Я профессионал». Путь к мастерству.	71.43 %
Как создавать доверительные отношения в экипаже?	57.14 %
Как создаются отношения командира, второго пилоты и членов экипажа?	57.14 %
Как существующие страхи, превратить в ресурсы.	57.14 %
Развитие компетенций по психологии сервисного общения.	42.86 %
Как применяется коучинг в планировании полета. Цели, опыт, результат.	42.86 %
Как применяется коучинг в планировании полета. Цели, опыт, результат.	42.86 %
Коучинг - новые возможности в личном стиле лидерства.	28.57 %
Формат конечного результата, точка выбора решения, карта личной эффективности. и успеха пилота.	28.57

Необходимо внедрение новых методов обучения, с использованием инструментов коучинга в образовательный процесс профессионального учреждения высшего образования, в том числе и дистанционных - для обучения пилота нового образца, соответствующего современным требованиям обслуживания летательного аппарата и установления доверительного отношения между членами экипажа во время обеспечения безопасности полетов. Благодаря применению инструментов и технологий коучинга совершенствовать личностные качества будущего пилота.

Качества личности успешного пилота: ответственность, дисциплинированность, исполнительность, коммуникабельность, стрессоустойчивость, обучаемость, мобильность, целеустремленность, лидерство.

Назрела необходимость оптимизации образовательного процесса в высшем учебном заведении, с учетом возможности для освоения будущими пилотами эффективности применения коучинга, что бы повысить осознанность к происходящему, к мотивации формирования профессиональных компетенций пилота; концентрироваться на своих планах и целях, задавая важные для себя вопросы в процессе обучения и применения самокоучинга, практиковаться в умении слушать и слышать свой экипаж, пассажиров. Что дает изучения коучинга на стратегическом уровне:

- техники и методы коучинга, которые возможно применять в своей жизни и также практиковать его в работе;
- ресурсы собственного стиля пилотов;
- способности к стратегическому мышлению, что позволяет пилотам быть лидером в зоне реализации своих профессиональных интересов;
- способность формировать видение и достигать результата;

- повышение социальной активности;
- ресурсное состояние во время полета и как его поддерживать;
- применение самокоучинга;
- новые возможности в построении коммуникаций, осознанного отношения к прохождению переподготовки и к выполнению профессиональных обязанностей;
- применение ментального тренинга при подготовке к полетам. Выработка собственной экспресс – диагностики готовности к полету;
- имидж успешного пилота. Слагаемые успешной карьеры;
- проведением дебрифинга в стиле коучинг.

Результативность инновационной образовательной среды определяется через диагностику основных элементов и среды в целом. При этом можно выделить актуальность и прогностическую адаптивность образовательных и учебных программ, форм и методов, средств и приемов, способов организации учебной деятельности; полноценное и своевременное использование современных образовательных ресурсов, библиотечных фондов, компьютерного оборудования, аудиторного фонда; творческую активность, гибкое сочетание административного управления и самоуправления, широкие связи с внешней социальной средой, координацию взаимодействия образовательных организаций, внутрифирменных тренинговых центров авиакомпаний, учреждений дополнительного образования, обучающей интернет платформы - занимающихся профессиональной подготовкой пилотов ГА. Профессиональное становление пилота выходит за рамки учебного заведения и продолжается в течении всей профессиональной карьеры.

Дорожная карта внедрения коучинга в образовательную среду непрерывного образования пилотов ГА

№ п/п	Содержание деятельности	Цель	Формы реализации
1	Трансформация взаимодействия образовательных организаций, внутрифирменных тренинговых центров авиакомпаний, учреждений дополнительного образования, занимающихся профессиональной подготовкой пилотов ГА.		
1.1.	Создание реестра образовательных организаций, внутрифирменных тренинговых центров авиакомпаний, учреждений дополнительного образования, занимающихся профессиональной подготовкой пилотов ГА.	Создать единую базу учреждений, работающих в системе непрерывного образования пилотов ГА	Создание координационного центра по проведению исследований в сфере непрерывного образования пилотов ГА
1.2.	Корректировка возможной совместной деятельности учреждений, ведущих свою деятельность в системе непрерывного образования пилотов ГА	Формирование единого образовательного пространства	План работы по проведению исследования по проблеме модернизации профессионального образования пилотов ГА

1.3.	Создание стандарта оптимального взаимодействия учреждений, ведущих свою деятельность в системе непрерывного образования пилотов ГА	Разработать стандартный алгоритм	Алгоритм взаимодействия учреждений, ведущих свою деятельность в системе непрерывного образования пилотов ГА
1.4.	Проведение интегрированных мероприятий по модернизации образовательного пространства пилотов ГА	Развитие системы непрерывного профессионального обучения пилотов ГА через интеграцию всех заинтересованных учреждений.	План проведения интегрированных мероприятий.
1.5.	Обобщение опыта по использованию интеграционного взаимодействия	Создание методической копилки для обмена опытом между учреждениями из системы непрерывного образования пилотов ГА	Методические рекомендации по трансформации учреждений из системы непрерывного образования пилотов ГА
1.6.	Создание банка педагогических приёмов и техник проведения интегрированных мероприятий	Выявление лучших практик по использованию приёмов, техник проведения интегрированных обучающих технологий	«Копилка» интегрированных мероприятий на сайте «Взлетная полоса»
1.7.	Расширение образовательного пространства пилотов ГА.	Моделирование предметно-развивающей среды	Создание обучающей онлайн платформы «Взлетная полоса»
1.8	«Повышение качества образования через использование современных инновационных форм работы»	Организация работы учреждений, входящих в систему непрерывного образования пилотов ГА	Диагностика и коррекция
1.9.	Создание образовательного пространства пилотов ГА, обеспечивающего личностный рост всех субъектов образовательного процесса и их подготовку к полноценному и эффективному участию в общественной и профессиональной жизни.	Организация работы по обмену передовым опытом	Выпуск сборника методических материалов
1.10	Реализация программы «Коучинг для пилотов» и онлайн образования по английскому языку.	Обобщить полученный опыт	Организация научно-практической конференции
2	Проектирование среды развития образовательных организаций, внутри фирменных тренинговых центров авиакомпаний, учреждений дополнительного образования, занимающихся профессиональной подготовкой пилотов ГА.		
2.1.	Расширение образовательного пространства	Создать обучающую платформу непрерывного онлайн образования для пилотов ГА	Развитие обучающей платформы в системе непрерывного образования «Взлетная полоса».
2.2.	Трансформация	Организовать деятель-	Образовательные и темати-

	образовательного пространства.	ность по модернизации профессионального обучения пилотов ГА с привлечением специалистов различного уровня	ческие встречи
3	«Перезагрузка делового оборота» образовательных организаций, внутри фирменных тренинговых центров авиакомпаний, учреждений дополнительного образования, занимающихся профессиональной подготовкой пилотов ГА.		
3.1.	Управление изменениями.	Развитие профессиональных компетенций всех участников образовательного процесса профессиональной подготовки пилотов ГА.	Разработка концепции организационного развития. Создание ресурсного центра. 1) диагностика – систематический сбор информации о состоянии в образовательной отрасли профессиональной подготовки пилотов ГА - при помощи интервью, анкетирования, совещаний, наблюдений, работы с документами организации. На основе этой информации разрабатываются планы будущих изменений, обновления организационных моделей обучения; 2) обучение и повышение квалификации. 3) Создание команд и специальных творческих групп, которые способствуют активному взаимодействию, сотрудничеству всех заинтересованных лиц, по вопросам модернизации системы профессиональной подготовки пилотов гражданской авиации. Создание временных творческих групп совершенствует навыки коммуникаций, группового принятия решений и разрешения вопросов модернизации системы профессионального образования пилотов ГА; разработка матрицы последовательных действий.

Внедрение «Дорожной карты» в регламент инновационной образовательной среды в профессиональной подготовке пилотов является новым направлением применения образовательных технологий в вузовском образовании пилотов гражданской авиации [2].

Таким образом, при последовательном, поэтапном продвижении новых методов обучения в учреждение высшего образования, с использованием технологий и инструментов коучинга - можно усилить мотивацию к обучению, освоить актуальные технологии, способствующие развитию профессиональных компетенций будущих пилотов, что обеспечит безопасность полетов.

Список литературы

1. Дроздецких И.С. Модернизация профессионального образования пилотов ГА / И.С. Дроздецких // Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования: сб. ст. по материалам XVII Международной научно-практической конференции «Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования». – № 11(17). – М., Изд. «Интернаука», 2018. – С. 78-82.
2. Дроздецких И.С. Онлайн образование пилотов гражданской авиации в системе непрерывного образования / Научное пространство России: генезис и трансформация в условиях реализации целей устойчивого развития: сборник научных статей по итогам Национальной научно практической конференции. 17-18 апреля 2020 года. Санкт-Петербург.- СПб: Изд-во СПбГЭУ, 2020.-193 с.
3. Дроздецких И.С., Качалова Л.П. Формирование мобилизационно-функциональной компетенции магистрантов в процессе подготовки к организационно-управленческой деятельности в сфере образования "Современное педагогическое образование". 25 октября 2019 года: Москва - «Издательство «КноРус», 2019, 82 с.
4. Дроздецких И.С., Качалова Л.П. Модернизация образовательной среды с использованием современных образовательных технологий в системе профессиональной подготовки пилотов гражданской авиации / Фундаментальные и прикладные науки сегодня: сборник статей научно-практической конференции 25-26 июня 2019 года. НИЦ «Академический», 2019. - 101 с.
5. И.С. Дроздецких, Journal of shadrinsk state pedagogical university. No. 3 (43) 2019.

2.4. Образовательные циклы в современном учебном процессе вузов спортивного профиля

Современное высшее образование стремительно развивается не только с введением новых образовательных стандартов, но и использованием более совершенных технических и технологических методов и методик [19, 39, 40]. Аудиовизуальные технологии позволили развивать различные учебные дисциплины в новом методическом формате [9, 18, 23, 24]. Внедрение цифровых технологий расширяет перспективы учебного процесса и позволяют развивать в учебном заведении не только новые дисциплины, но и новые профессии [1]. В каждом учебном заведении учебно-образовательный процесс студентов, имеет свои особенности [17, 30]. В Вузах спортивного профиля существует не только педагогическая направленность, но и физкультурно-спортивная. В Вузах изучаются специализированные спортивные дисциплины и проводятся прикладные и фундаментальные исследования с учетом спортивных достижений спортсменов [14, 16, 20].

Проведенный информационно-методический анализ позволил выделить образовательные циклы в учебном процессе Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма [33, 34].

ЦИКЛ «МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЙ»

Обязательная часть.

Блок 1. Дисциплины: «История», «Философия», «Правовые и экономические основы профессиональной деятельности»

Часть, формируемая участниками образовательных отношений

Блок 1. Дисциплины: «История физической культуры и спорта», «Введение в профессию» [35, 36, 37, 38].

Краткая характеристика цикла [8]. Цикл «Мировоззренческий» формирует у студента способность к анализу и решению социально и личностно значимых проблем, готовность занимать активную гражданскую позицию, ответственно участвовать в политической жизни страны, общую экономическую грамотность. В рамках данного цикла студент приобретает способность к использованию приемов и методов социо-гуманитарных наук при решении социальных и профессиональных задач, знание законов в области образования, физической культуры и спорта, нормативных документов по вопросам обучения и воспитания молодежи, навыки работы с информацией из различных источников, что позволит специалисту соблюдать нравственные, правовые и этические нормы, требования профессиональной этики [11, 12, 13].

Дисциплина «История» направлена на формирование у студентов научной системы исторических знаний и представлений об отечественной истории как науке, ее месте в системе гуманитарного знания; развитие представления о содержании и хронологии истории России и её роли в истории человечества. Пререквизиты для дисциплины - знания, умения, навыки, полученные при изучении общеобразовательных дисциплин: «История», «Обществознание». Выступает пререквизитом для учебной практики (общее образование; дополнительное образование; спортивная подготовка) [27].

Дисциплина «Философия» обеспечивает формирование у студентов доказательного, логического мышления; умения проводить сравнительный анализ учений, позволяющий выявить своеобразие философской позиции того или иного мыслителя, а также принцип преемственности идей; навыков целостного осмысления той или иной проблематики как с учетом исторического контекста. Пререквизиты для дисциплины - знания, умения, навыки, полученные при изучении общеобразовательных дисциплин: «История», «Обществознание». Выступает пререквизитом для учебной практики (общее образование; дополнительное образование; спортивная подготовка) [4, 5].

Дисциплина «Правовые и экономические основы профессиональной деятельности» обеспечивает формирование представлений о действующих правовых нормах, обеспечивающих борьбу с коррупцией в различных областях жизнедеятельности. Пререквизиты для дисциплины - знания, умения, навыки, полученные при изучении общеобразовательных дисциплин: «История», «Обществознание». Выступает пререквизитом для учебной и производственной практики (общее образование; дополнительное образование; спортивная подготовка) [28, 32].

Цель цикла: Изучение дисциплин данного цикла направлено на освоение компетенций, указанных в таблице.

Структура цикла: место цикла «Мировоззренческий» в образовательной программе определяется в соответствии с примерным учебным планом.

Общая трудоемкость обязательной части цикла - **на усмотрение образовательной организации.**

В образовательном процессе применяются методы проблемного, проектного обучения, а также личностно-ориентированные технологии. Задания для контактной и самостоятельной работы предусматривают решение проблемных ситуационных задач, возникающих в сферах общего, дополнительного образования и спортивной подготовки.

Форма промежуточной аттестации по дисциплинам части цикла, формируемой участниками образовательных отношений - не предусмотрена (на выбор образовательной организации).

ЦИКЛ «КОММУНИКАТИВНЫЙ»

Обязательная часть

Блок 1. Дисциплины: «Иностранный язык».

Часть, формируемая участниками образовательных отношений

Блок 1. Дисциплины: «Русский язык и культура речи».

Краткая характеристика цикла. Дисциплины цикла «Коммуникативный» ориентированы на формирование и совершенствование коммуникативных компетенций для решения профессиональных задач, связанных с межличностным и межкультурным взаимодействием, осуществлением деловой коммуникации в устной и письменной форме на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке.

Дисциплина «Иностранный язык» обеспечивает формирование профессионально важных знаний, позволяющих использовать иностранный язык в профессиональной деятельности, в том числе: для применения документов, регламентирующих функционирование вида спорта на международной арене; для получения в процессе научно-исследовательской работы по виду спорта актуальной научной информации зарубежных авторов о различных аспектах подготовки спортсменов.

Пререквизиты для дисциплины - знания, умения, навыки, полученные при изучении общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык», знания, умения, навыки, полученные при прохождении спортивной подготовки по виду спорта «Художественная гимнастика». Выступает пререквизитом для дисциплин: «Научно-методическая деятельность», «Производственная практика: спортивная подготовка» (компетенции указываются в составляемой технологической карте цикла) [14].

Структура цикла: место цикла «Коммуникативный» в образовательной программе определяется в соответствии с примерным учебным планом.

В образовательном процессе применяются методы проблемного, проектного обучения, а также личностно-ориентированные технологии. Задания для контактной и самостоятельной работы предусматривают решение проблемных ситуационных задач, возникающих в сферах общего, дополнительного образования и спортивной подготовки

Форма промежуточной аттестации по дисциплинам части цикла, формируемой участниками образовательных отношений - не предусмотрена (на выбор образовательной организации).

ЦИКЛ «ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЙ»

Обязательная часть

Блок 1. Дисциплины: «Безопасность жизнедеятельности», «Дисциплины по физической культуре и спорту», «Физическая культура (элективная дисциплина)», «Профилактика применения допинга».

Часть, формируемая участниками образовательных отношений

Блок 1. Дисциплины: «Основы медицинских знаний».

Краткая характеристика цикла. Основное назначение цикла «Здоровьесберегающий» связано с формированием у студента культуры безопасного и здорового образа жизни, а также умению формировать основы культуры безопасного и здорового образа жизни у обучающихся и спортсменов.

Дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» способствует овладению студентами знанием основных концепций и методов обеспечения безопасности жизнедеятельности человека. Пререквизиты для дисциплины - знания, умения, навыки, полученные при изучении общеобразовательных дисциплин «Основы безопасности жизнедеятельности», «Биология», «История», «Обществознание», «Физическая

культура». Выступает пререквизитом для учебной и производственной практики (общее образование; дополнительное образование; спортивная подготовка).

Дисциплина «Дисциплины по физической культуре и спорту» обеспечивает студентам понимание путей формирования физической культуры личности, гармоничного развития функций организма, направленного использования разнообразных средств физической культуры и спорта для сохранения и укрепления здоровья, психофизической самоподготовки к учебной и профессиональной деятельности. Дисциплина формирует у студентов общее представление о роли и месте физической культуры в общекультурной и профессиональной подготовке студентов, в обеспечении здоровья; социально - биологических основах физической культуры; основах здорового образа жизни студента; психофизиологических основах учебного труда и интеллектуальной деятельности; целях и задачах профессионально-прикладной физической подготовки (ППФП), включающей общую физическую (ОФП) и специальную подготовку (СФП) в соответствии со спецификой профессиональной деятельности на основе профиограммы; основах самоконтроля при занятиях физической культурой и спортом.

Пререквизиты для дисциплины - знания, умения, навыки, полученные при изучении общеобразовательных дисциплин «Основы безопасности жизнедеятельности», «Биология», «История», «Обществознание», «Физическая культура», а также знания, умения, навыки, полученные в процессе спортивной подготовки по виду спорта «Художественная гимнастика». Выступает пререквизитом для учебной и производственной практики (общее образование; дополнительное образование; спортивная подготовка) [15].

Дисциплина «Физическая культура (элективная дисциплина)» Дисциплина формирует у студентов навыков профессионально-прикладной физической подготовки (ППФП), включающей общую физическую (ОФП) и специальную подготовку (СФП) в соответствии со спецификой профессиональной деятельности на основе профиограммы; лечебной физической культуры как средства реабилитации человека; частных методик ЛФК при распространенных заболеваниях у студентов; самостоятельных занятий физическими упражнениями; самоконтроля при занятиях физической культурой и спортом.

Пререквизиты для дисциплины - знания, умения, навыки, полученные при изучении общеобразовательных дисциплин «Основы безопасности жизнедеятельности», «Биология», «История», «Обществознание», «Физическая культура», а также знания, умения, навыки, полученные в процессе спортивной подготовки по виду спорта «Художественная гимнастика». Выступает пререквизитом для ГИА.

Дисциплина «Профилактика применения допинга» обеспечивает формирование представлений о педагогических, медико-биологических и психологических аспектах проблемы применения допинга в спорте; об основных характеристиках допингов различных видов и их воздействие на организм спортсмена; Пререквизиты для дисциплины - знания, умения, навыки, полученные при изучении дисциплин: «Педагогика: общая, возрастная, физической культуры и спорта», «Психология: общая, возрастная, физической культуры и спорта», «Решение психологических проблем в педагогической деятельности», «Биомеханика двигательной деятельности», «Спортивная метрология», «Спортивная биохимия», «Спортивная физиология», «Гигиенические основы физкультурно-спортивной деятельности», «Спортивная нутрициология», «Анатомия человека и спортивная морфология», «Теория и методика обучения базовым видам спорта» (в том числе «Гимнастика», «Легкая атлетика», «Плавание», «Спортивные и подвижные игры», «Лыжная подготовка» (может быть заменена в соответствии с

региональными особенностями), «Самбо»), «Теория и методика физической культуры». Выступает пререквизитом для государственной итоговой аттестации.

Структура цикла: место цикла «Здоровьесберегающий» в образовательной программе определяется в соответствии с примерным учебным планом.

Общая трудоемкость обязательной части цикла - **на усмотрение образовательной организации.**

В ходе изучения дисциплин цикла «Здоровьесберегающий» применяются технологии проблемного и проектного обучения, игровые технологии, а также информационно-коммуникационные и здоровьесберегающие технологии.

При изучении дисциплин «Дисциплины по физической культуре и спорту» и «Физическая культура (элективная дисциплина)» применяются здоровьесберегающие технологии, включающие стимулирующие, защитно-профилактические, компенсаторно-нейтрализующие, информационно-обучающие технологии, а также широкий спектр игровых технологий [31].

Форма промежуточной аттестации по дисциплинам части цикла, формируемой участниками образовательных отношений - не предусмотрена (на выбор образовательной организации).

ЦИКЛ «ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫЙ»

Обязательная часть

Блок 1. Дисциплины: «Химия (органическая)», «Физика (классическая механика)».

Часть, формируемая участниками образовательных отношений - не предусмотрена.

Краткая характеристика цикла:

Дисциплины цикла «Естественно-научный» направлены на формирование у обучающихся знаний теоретических основ современной химии и физики. При освоении дисциплин цикла обучающиеся приобретают навыки, обеспечивающие базу для изучения дисциплин цикла «Медико-биологический».

Дисциплина «Химия (органическая)» углубляет у студентов знания в области органической химии. Пререквизиты для дисциплины - знания, умения, навыки, полученные при получении общего образования по предметам «Химия (органическая)», «Физика (классическая механика)». Выступает пререквизитом для дисциплин: «Биохимия человека», «Физиология человека», «Безопасность жизнедеятельности», «Теория и методика избранного вида спорта», «Теория и методика обучения базовым видам спорта» (в том числе «Гимнастика», «Легкая атлетика», «Плавание», «Спортивные и подвижные игры», «Лыжная подготовка» (может быть заменена в соответствии с региональными особенностями), «Самбо»), «Теория и методика физической культуры», «Теория спорта», производственная практика (общее образование, дополнительное образование, спортивная подготовка).

Дисциплина «Физика (классическая механика)» углубляет у студентов знания в области классической механики: движение тел во времени и пространстве, причины и законы движения; подразделяется на статику (равновесие тел), кинематику (движение тел без рассмотрения его причин, без учёта сил, действующих на тела) и динамику (движение тел и его причины). Пререквизиты для дисциплины - знания, умения, навыки, полученные при получении общего образования по предмету «Физика (классическая механика)». Выступает пререквизитом для дисциплин: «Анатомия человека и спортивная морфология», «Физиология человека», «Биомеханика двигательной деятельности», «Безопасность жизнедеятельности», «Теория и методика избранного вида спорта», «Теория и методика обучения базовым видам спорта» (в том числе «Гимнастика»,

«Легкая атлетика», «Плавание», «Спортивные и подвижные игры», «Лыжная подготовка» (может быть заменена в соответствии с региональными особенностями), «Самбо»), «Теория и методика физической культуры», «Теория спорта», производственная практика (общее образование, дополнительное образование, спортивная подготовка). Цель цикла: Изучение дисциплин данного цикла направлено на освоение компетенций [24, 25].

Структура цикла: место цикла «Естественно-научный» в образовательной программе определяется в соответствии с примерным учебным планом.

В образовательном процессе применяются методы проблемного, проектного обучения, а также личностно-ориентированные технологии. Задания для контактной и самостоятельной работы предусматривают решение проблемных ситуационных задач, возникающих в сферах общего, дополнительного образования и спортивной подготовки

Дисциплины части цикла, формируемой участниками образовательных отношений - не предусмотрены (на выбор образовательной организации).

ЦИКЛ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ»

Обязательная часть

Блок 1. Дисциплины: «Педагогика: общая, возрастная, физической культуры и спорта», «Психология: общая, возрастная, физической культуры и спорта», «Решение психологических проблем в педагогической деятельности», «Инклюзия лиц с ограниченными возможностями здоровья, включая инвалидов, в физическую культуру и спорт».

Часть, формируемая участниками образовательных отношений - не предусмотрена.

Краткая характеристика цикла:

Цикл «Психолого-педагогический» состоит из дисциплин, обеспечивающих обучающихся базовыми знаниями, необходимыми для освоения дисциплин циклов «Предметно-содержательный», «Организационно-методический», «Учебно-исследовательский» [6, 7]. Дисциплины могут быть рассредоточены по нескольким семестрам, при условии прохождения их до дисциплин, которые они обеспечивают. Подготовка по психологическим и педагогическим дисциплинам цикла направлена на содействие развитию профессиональной компетентности студентов, посредством освоения знаний в области психологии и педагогики, формирования умений и навыков использования приобретенного знания для решения профессиональных задач, возникающих в образовательном и учебно-тренировочном процессе. Рассматриваются вопросы деятельности в условиях инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, а также задачи, связанные с саморазвитием и самообразованием студентов.

Дисциплина «Педагогика: общая, возрастная, физической культуры и спорта» рассматривает воспитание как реальный целостный педагогический процесс, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах (семье, образовательных и культурно-воспитательных учреждениях). Пререквизиты для дисциплины - знания, умения, навыки, полученные при изучении дисциплины «История», «Философия» (в том числе, «Философия физической культуры и спорта»). Выступает пререквизитом для дисциплин: «Теория и методика избранного вида спорта», «Теория и методика обучения базовым видам спорта» (в том числе «Гимнастика», «Легкая атлетика», «Плавание», «Спортивные и подвижные игры», «Лыжная подготовка» (может быть заменена в соответствии с региональными особенностями), «Самбо»), «Теория и методика физической культуры», «Теория спорта»,

производственная практика (общее образование, дополнительное образование, спортивная подготовка).

Дисциплина «Психология: общая, возрастная, физической культуры и спорта» обеспечивает студентов знаниями о закономерностях возникновения, формирования, развития, функционирования и проявлений психики людей в различных условиях и на разных этапах их жизни и деятельности, обеспечивает формирование знаний о психологических теориях и закономерностях осуществления педагогического процесса, позволяющих воспитывать у обучающихся и спортсменов качеств личности, необходимых в процессе занятий физической культурой и спортом.

Пререквизиты для дисциплины - знания, умения, навыки, полученные при изучении общеобразовательного предмета «Биология», а также при изучении дисциплины «Философия». Выступает пререквизитом для дисциплин: «Теория и методика избранного вида спорта», «Теория и методика обучения базовым видам спорта» (в том числе «Гимнастика», «Легкая атлетика», «Плавание», «Спортивные и подвижные игры», «Лыжная подготовка» (может быть заменена в соответствии с региональными особенностями), «Самбо»), «Теория и методика физической культуры», «Теория спорта», производственная практика (общее образование, дополнительное образование, спортивная подготовка).

Дисциплина «Решение психологических проблем в педагогической деятельности» направлена на развитие способности студентов взаимосвязано использовать педагогические, психологические и методические знания при решении задач и проблем, возникающих в профессиональной деятельности тренера по виду спорта «Художественная гимнастика», преподавателя. Дисциплина позволяет сформировать знания о механизмах эффективной организации образовательного и тренировочного процесса, специфических особенностях субъектов образовательного и тренировочного процесса, их индивидуальном стиле образовательной и спортивной деятельности, особенностях труда и личности тренера по виду спорта «Художественная гимнастика»,

Дисциплина «Инклюзия лиц с ограниченными возможностями здоровья, включая инвалидов, в физическую культуру и спорт» дает представление об отечественном опыте, в основу которого положена теория физического образования П.Ф. Лесгафта, исключающая любую дискриминацию детей; о разработке и реализации условий, обеспечивающих равное отношение ко всем людям, о необходимости особых условия для детей, имеющих особые образовательные и спортивные потребности; о принципах инклюзивного образования; об организации этого процесса в образовательных организациях общего и дополнительного образования. Студент получает знания об особенностях инклюзии лиц с ОВЗ, включая инвалидов в профессиональном образовании, в спортивной подготовке; о содержании и особенностях Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» для инвалидов.

Пререквизиты для дисциплины - знания, умения, навыки, полученные при изучении дисциплин: «Педагогика: общая, возрастная, физической культуры и спорта», «Психология: общая, возрастная, физической культуры и спорта», «Теория и методика обучения базовым видам спорта» (в том числе «Гимнастика», «Легкая атлетика», «Плавание», «Спортивные и подвижные игры», «Лыжная подготовка» (может быть заменена в соответствии с региональными особенностями), «Самбо»), «Теория и методика физической культуры». Выступает пререквизитом для дисциплин: производственная практика (общее образование, дополнительное образование).

Цель цикла: Изучение дисциплин данного цикла направлено на освоение компетенций, указанных в таблице.

Структура цикла: место цикла «Психолого-педагогический» в образовательной программе определяется в соответствии с примерным учебным планом.

В образовательном процессе применяются методы проблемного, проектного обучения, а также личностно-ориентированные технологии. Задания для контактной и самостоятельной работы предусматривают решение проблемных ситуационных задач, возникающих в сферах общего, дополнительного образования и спортивной подготовки

Дисциплины части цикла, формируемой участниками образовательных отношений - не предусмотрены (на выбор образовательной организации) [21, 22].

ЦИКЛ «МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКИЙ»

Обязательная часть

Блок 1. Дисциплины: «Анатомия человека и спортивная морфология», «Биомеханика двигательной деятельности», «Спортивная метрология», «Биохимия человека», «Спортивная биохимия», «Физиология человека», «Спортивная физиология», «Гигиенические основы физкультурно-спортивной деятельности», «Спортивная нутрициология», «Спортивная медицина», «Комплексная реабилитация в физической культуре и спорте» [2].

Часть, формируемая участниками образовательных отношений - не предусмотрена.

Краткая характеристика цикла:

Цикл «Медико-биологический» состоит из дисциплин психологической и педагогической направленности, обеспечивающих обучающихся базовыми знаниями, необходимыми для освоения ряда дисциплин циклов «Предметно-содержательный», «Организационно-методический», «Учебно-исследовательский», «Физическое воспитание», «Спорт», «Физическая рекреация», «Двигательная реабилитация» [3]. Дисциплины могут быть рассредоточены по нескольким семестрам, при условии прохождения их до дисциплин, которые они обеспечивают. Подготовка по медико-биологическим дисциплинам цикла направлена на содействие развитию профессиональной компетентности будущих тренеров по виду спорта «Художественная гимнастика», преподавателей, посредством освоения знаний в области «Анатомии человека и спортивной морфологии», «Биомеханики двигательной деятельности», «Спортивной метрологии», «Биохимии человека», «Спортивной биохимии», «Физиологии человека», «Спортивной физиологии», «Гигиенических основ физкультурно- спортивной деятельности», «Спортивной нутрициологии», «Анатомии человека и спортивной морфологии», формирования умений и навыков использования приобретенного знания для решения профессиональных задач, возникающих в образовательном и учебно-тренировочном процессе. Рассматриваются вопросы деятельности в условиях инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, а также задачи, связанные с саморазвитием и самообразованием будущих тренеров по виду спорта «Художественная гимнастика», преподавателей.

Дисциплина «Анатомия человека и спортивная морфология» позволяет сформировать целостное представление об организме человека, знания по теоретической и функциональной анатомии опорно-двигательного аппарата, систем обеспечения и регуляции организма человека на всех уровнях его организации, изучает общие и частные вопросы морфологии человека с учетом индивидуальных и возрастных особенностей, влияния средовых факторов и спортивной специализации. Пререквизиты

для дисциплины - знания, умения, навыки, полученные при изучении общеобразовательной дисциплины «Биология». Выступает пререквизитом для дисциплин: «Биомеханика двигательной деятельности», «Физиология человека», «Гигиенические основы физкультурно-спортивной деятельности», «Теория и методика физической культуры», «Теория спорта», «Теория и методика избранного вида спорта», «Теория и методика обучения базовым видам спорта» (в том числе «Гимнастика», «Легкая атлетика», «Плавание», «Спортивные и подвижные игры», «Лыжная подготовка» (может быть заменена в соответствии с региональными особенностями), «Самбо»), «Безопасность жизнедеятельности», «Основы медицинских знаний», «Профилактика применения допинга», производственная практика (общее образование, дополнительное образование, спортивная подготовка).

Дисциплина «Биомеханика двигательной деятельности» формирует знания о кинематике и динамике движений человека. В том числе о целостности и надежности строения и функции двигательной системы человека при организации рациональной деятельности человека в разных сферах. Дисциплина обеспечивает овладение теоретическими и практическими основами двигательной деятельности в области физической культуры, как фактором формирования здоровья и улучшения уровня жизни людей; получение знаний основ биомеханики для создания возможности приспособления к внешней среде в основных видах жизнедеятельности человека, при разной профессиональной деятельности и видах спорта; представления о реализации принципов биомеханики и объективных физических законов природы с целью максимально полного использования свойств окружающей среды и достижений научно-технического прогресса с качественно новыми материалами для разработки нового инвентаря и технических средств; вооружение студентов знаниями и умениями с целью понимания ими того, как осуществляется движение, как оно организуется и управляется, что нужно сделать, чтобы качественно и количественно изменить характер двигательных действий для достижения необходимых (планируемых, в том числе рекордных) результатов движения [29].

Пререквизиты для дисциплины - знания, умения, навыки, полученные при изучении дисциплин: «Физика (классическая механика)», «Анатомия человека и спортивная морфология», «Физиология человека». Выступает пререквизитом для дисциплин: «Безопасность жизнедеятельности», «Теория и методика избранного вида спорта», «Теория и методика обучения базовым видам спорта» (в том числе «Гимнастика», «Легкая атлетика», «Плавание», «Спортивные и подвижные игры», «Лыжная подготовка» (может быть заменена в соответствии с региональными особенностями), «Самбо»), «Теория и методика физической культуры», «Теория спорта», производственная практика (общее образование, дополнительное образование, спортивная подготовка).

Дисциплина «Спортивная метрология» обеспечивает студентов представлениями об основах измерений и контроля двигательной деятельности в области физической культуры и спорта, основах спортивного моделирования, основах спортивной статистики. Дисциплина позволяет сформировать систему знаний, умений и навыков теоретической, методической и практической профессиональной подготовки выпускника к работе в области физической культуры и спорта используя спортивно-метрологические методы обработки информации; обеспечить формирование умений и навыков методики измерения физических величин, педагогических, психологических, биологических, социальных результатов подготовки обучающихся и спортсменов; закрепить знания, умения и навыки профессиональной деятельности в части измерений в физической культуре и спорте, первичной обработки материала, выявления тенденций и

закономерностей, теории тестов, моделирования; освоения средств и методов измерений, регистрации изменений в состоянии занимающихся под воздействием физических нагрузок; сбора массовых данных, формирования системы оценок и норм; обработки полученные результаты измерений с целью организации контроля и управления учебно-тренировочным процессом [10].

Пререквизиты для дисциплины - знания, умения, навыки, полученные при изучении дисциплин: «Физика (классическая механика)», «Анатомия человека и спортивная морфология», «Физиология человека», «Биомеханика двигательной деятельности». Выступает пререквизитом для дисциплин: «Теория спорта», «Теория и методика избранного вида спорта», производственная практика (общее образование, дополнительное образование, спортивная подготовка).

Дисциплина «Биохимия человека» формирует знания о химическом составе организма, о химических процессах, лежащих в основе жизнедеятельности, о строении и свойствах главных классов органических соединений организма, основных метаболических процессах. В результате изучения дисциплины углубляется понимание способов обеспечения должного уровня физической подготовленности для осуществления полноценной социальной и профессиональной деятельности, правил соблюдения норм здорового образа жизни.

Пререквизиты для дисциплины - знания, умения, навыки, полученные при изучении дисциплины «Химия (органическая)». Выступает пререквизитом для дисциплин: «Спортивная биохимия», «Физиология человека», «Спортивная физиология», «Гигиенические основы физкультурно-спортивной деятельности», «Спортивная нутрициология», «Основы медицинских знаний», «Профилактика применения допинга», производственная практика (общее образование, дополнительное образование, спортивная подготовка) [28].

Дисциплина «Спортивная биохимия» обеспечивает формирование знаний о биохимических аспектах мышечной деятельности, биохимических основах адаптации к физическим нагрузкам и принципах проведения биохимических исследований в спортивной практике.

Пререквизиты для дисциплины - знания, умения, навыки, полученные при изучении дисциплин: «Химия (органическая)», «Биохимия человека». Выступает пререквизитом для дисциплин: «Физиология человека», «Спортивная физиология», «Гигиенические основы физкультурно-спортивной деятельности», «Спортивная нутрициология», «Основы медицинских знаний», «Профилактика применения допинга», производственная практика (общее образование, дополнительное образование, спортивная подготовка) [26, 27].

Дисциплина «Физиология человека» посвящена вопросам общей физиологии клетки, интегративной функции нервной системы, физиологии мышц, сенсорной физиологии, нервной и гуморальной регуляции, физиологии кровообращения и дыхания, механизмам энергетического обмена и терморегуляции, питания, пищеварения и выделения, репродукции и старения.

Пререквизиты для дисциплины - знания, умения, навыки, полученные при изучении дисциплин: «Физика (классическая механика)», «Анатомия человека и спортивная морфология», «Биохимия человека». Выступает пререквизитом для дисциплин: «Спортивная физиология», «Гигиенические основы физкультурно-спортивной деятельности», «Спортивная нутрициология», «Основы медицинских знаний», «Профилактика применения допинга», «Биомеханика двигательной деятельности», «Безопасность жизнедеятельности», «Теория и методика избранного вида спорта», «Теория и методика обучения базовым видам спорта» (в том числе «Гимнастика»,

«Легкая атлетика», «Плавание», «Спортивные и подвижные игры», «Лыжная подготовка» (может быть заменена в соответствии с региональными особенностями), «Самбо»), «Теория и методика физической культуры», «Теория спорта», производственная практика (общее образование, дополнительное образование, спортивная подготовка).

Дисциплина «Спортивная физиология» посвящена вопросам изменения структур и функций организма под воздействием срочных и долговременных физических нагрузок. Спортивная физиология применяет концепции физиологии упражнений в процессе подготовки спортсменов, а также для улучшения их спортивной деятельности. Основное содержание курса - физиология мышечной деятельности человека, частным случаем которой является спортивная деятельность. В курсе спортивной физиологии можно выделить два центральных вопроса - физиологическую характеристику различных видов спортивной деятельности и физиологические механизмы адаптации организма при спортивной тренировке.

Дисциплина «Гигиенические основы физкультурно-спортивной деятельности» обеспечивает знаниями в области общей и гигиены физической культуры и спорта: современными представлениями, понятиями, методами оценки влияния различных факторов окружающей среды на здоровье человека в различных климато-географических условиях проведения тренировочной и соревновательной деятельности и создание оптимальных условий для профилактики развития патологических состояний при занятиях физической культурой и спортом.

Пререквизиты для дисциплины - знания, умения, навыки, полученные при изучении дисциплин: «Анатомия человека и спортивная морфология», «Химия (органическая)», «Биохимия человека», «Физиология человека», «Безопасность жизнедеятельности». Выступает пререквизитом для дисциплин: «Спортивная нутрициология», «Основы медицинских знаний», «Профилактика применения допинга», производственная практика (общее образование, дополнительное образование, спортивная подготовка) [3].

Дисциплина «Спортивная медицина» обеспечивает формирование систематизированных знаний в области спортивной медицины: изучение основ медико-биологического отбора и допуска к занятиям тем или иным видом спорта в соответствии с генотипическими и фенотипическими возможностями человека; изучение методов контроля за функциональной готовностью организма спортсмена в условиях осуществления избранной им спортивной деятельности и оценкой реакций организма спортсмена на совершаемую им тренировочную и соревновательную работу; освоение современных подходов к диагностике, лечению и профилактике патологических состояний при нерациональных занятиях спортом, новых методик восстановления спортивной работоспособности; овладение методами оказания первой доврачебной медицинской помощи при заболеваниях различных органов и систем, травмах и неотложных состояниях; ознакомление с реабилитацией спортсменов после перенесенных травм и заболеваний. Пререквизиты для дисциплины - знания, умения, навыки, полученные при изучении дисциплин: «Анатомия человека и спортивная морфология», «Химия (органическая)», «Биохимия человека», «Физиология человека», «Безопасность жизнедеятельности», «Гигиенические основы физкультурно-спортивной деятельности». Выступает пререквизитом для дисциплин: «Основы медицинских знаний», «Профилактика применения допинга», производственная практика (общее образование, дополнительное образование, спортивная подготовка).

Список литературы

1. Абдулина Г.Б. Развитие учебной самостоятельности будущих техников-программистов на основе интерактивных средств изучения дисциплин профессионального цикла // Педагогическая наука и практика. 2018. № 4 (22). С. 41-44.
2. Babich N.L., Бабич Н.Л. Формирование учебной мотивации студентов по направлению подготовки «здоровье человека» в процессе изучения дисциплин медико-биологического цикла // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. 2012. № 12. С. 5-9
3. Байдикова Н.Л. Цикличная модель смешанного обучения: технологический подход//Научно-методический электронный журнал Концепт. 2020. № 1. С. 39-50.
4. Бекоева Н.Б. Компетентностный подход к организации интегрированного обучения в Вузе//Вестник университета. 2011. № 18. С. 9-11.
5. Вобликов А.Б. Роль дисциплин вариативной части учебных циклов в формировании знаний, умений и навыков специалистов таможенного дела // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Право. 2013. № 34. С. 38-50.
6. Волков Н.В., Толпин А.Б. Жизненный цикл и технология разработки электронного учебного курса // Информатизация и связь. 2012. № 6. С. 80-83.
7. Воробьева Е.В. Комплексный подход к формированию творческого потенциала специалистов в сфере физической культуры и спорта // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 10. С. 50-70.
8. Галкина И.О., Ревегук А.О., Наполова Г.В. План схема годичного цикла подготовки освоения учебного материала по технической, тактической, специализированной физической, теоретической подготовке путем внедрения подвижных игр в тренировочный процесс спортивно-оздоровительной группы первого года обучения // Наука-2020. 2018. № 3 (19). С. 77-85.
9. Густун О.Н., Бударрагин Н.В. Модель жизненного цикла электронного учебного курса // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Естественные и технические науки. 2017. № 5. С. 62-65.
10. Гребенев И.В.О предмете и метапредметности // Нижегородское образование. 2013. № 4. С. 31-36.
11. Гребенев И.В., Масленникова Ю.В. Формирование естественнонаучно мировоззрения в условиях гуманитарного (гимназического) образования // Педагогика. 2010. № 4. С. 64-68.
12. Грузкова С.Ю., Камалеева А.Р., Левина Е.Ю. Реализация модульно-компетентностного подхода при проектировании учебных модулей естественно-научных и профессиональных дисциплин // Инновации в образовании. 2016. № 3. С. 62-73.
13. Добрынина В.И., Кухтевич Т.Н.О совершенствовании учебных программ социально-гуманитарного цикла в контексте современности // Высшее образование в России. 2010. № 8-9. С. 37-40.
14. Ермолаев В.Ф., Красюк А.М., Ланцевич М.А. Проектирование учебного процесса по дисциплинам цикла ОПД // Технологическое образование и устойчивое развитие региона. 2010. Т. 4. № 1-1 (4). С. 155-158.
15. Жильцов А.Ф. Педагогические условия обеспечения преемственности учебных курсов, направленных на формирование информационно-коммуникационных компетенций, в учебном процессе педагогического Вуза // Преподаватель XXI век. 2010. № 1-1. С. 27-30.

16. Зырянова Н.Д., Полиновский В.Б. Технология реализации оценки учебных достижений курсантов военного Вуза по дисциплинам технического цикла // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). С. 277-282.

17. Егоров П.Н. Методика развития фонда оценочных средств, используемых для учебных дисциплин образовательного цикла Вуза // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2017. № V9. С. 41-48.

18. Камалеева А.Р., Гильманшина С.И., Грузкова С.Ю. Проблема поэтапного когнитивного моделирования педагогических ситуаций в отечественной дидактике // International Journal of Advanced Studies. 2018. Т. 8. № 3. С. 46-60.

19. Кирсанов В.А., Мухаметшин А.М. Организация учебного процесса с использованием облачных технологий и технологий визуализации // Научное обозрение. 2014. № 12-3. С. 961-963.

20. Кобзева Н.И. Тестовый контроль как средство интеграции фундаментальных естественнонаучных знаний студентов университета // Вестник Оренбургского государственного университета. 2015. № 7 (182). С. 112-119.

21. Коваленко Ю.А., Жуковская Т.В. Проектно-исследовательская деятельность студентов Вуза в условиях информатизации учебного процесса // Образовательные технологии и общество. 2012. Т. 15. № 4. С. 590-602.

22. Кодзаева О.С. Урок как основная форма организации учебного процесса, цикл уроков. Некоторые приемы обучения фонетике студентов-иностранцев подготовительного факультета // Новые технологии. 2009. № 3. С. 91-92.

23. Константинов И.А. Рациональная организация учебного процесса по дисциплинам механического цикла на основе использования программно вычислительных комплексов // Строительство уникальных зданий и сооружений. 2013. № 9 (14). С. 34-45.

24. Курников А.В. Метод формирования учебно-методического обеспечения в информационно-образовательной системе Вуза // Информатизация образования и науки. 2013. № 3 (19). С. 134-144.

25. Миляева Л.Г., Шатохина Е.Ф. Методика составления паспорта профессиональной компетентности научно-педагогических работников Вуза, реализующих анализируемую образовательную программу // Казанская наука. 2011. № 4. С. 76-79.

26. Миляева Л.Г. Управленческие результативностью процессов выпускающих кафедр Вузов: методический и прикладной аспекты // Вестник НГУЭУ. 2014. № 2. С. 163-173.

27. Морозов А.В. Духовно-нравственное и патриотическое воспитание студентов средствами учебных дисциплин гуманитарного цикла // Среднее профессиональное образование. 2007. № 9. С. 13-14.

28. Научные исследования в сфере социально-экономических и гуманитарных наук: междисциплинарный подход и конвергенция знаний / Абакумова И.В., Антонова Е.К., Байгулов Р.М., Беляева С.В., Биглова Г.Ф., Богданова Е.А., Бураева Е.В., Вялых В.В., Габоян А.Г., Галлямов Р.Р., Гулакова М.В., Делендик Р.И., Доргушаова А.К., Кагермазова Л.Ц., Карамова О.В., Корнеева Т.А., Косолапова Н.А., Кушнарченко Т.В., Лапочкина С.В., Лизунова Н.М. и др. / Под редакцией Р.М. Байгулова, О.А. Подкопаева. Самара, 2016.

29. Овчинников Ю.Д., Прокопчук Ю.А., Шиянов Г.П. Особенности изучения и развития учебной программы «Биомеханика двигательной деятельности // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2017. № 3. С. 32-36.

30. Павлютенко К.И. Обучение высшей математике в технических учебных заведениях с использованием цикла колба // Педагогический имидж. 2016. № 4 (33). С. 64-69.

31. Педагогика и психология: актуальные и перспективы исследований на современном этапе/Байбародских И.Н., Беляк Е.Л., Давыдова Н.Н., Дашкевич И.С., Елисеева Е.В., Киселева Н.И., Кондратьева Г.А., Курина В.А., Лазарева Н.С., Лескова И.А., Лосева Н.И., Михалёва Г.В., Наумкин Н.И., Ньюшенкова М.Л., Овчинникова Ю.Д., Петухова Л.П., Подкопаев О.А., Прищепова И.В., Пяткин Н.П., Рогалева Г.И. и др. Монография / Под ред. Ю.Д. Овчинникова, Р.К. Серёжниковой. Самара, 2016.

32. Платов А.В., Платова А.В., Тарчоков С.К. Перспективы и проблемы внедрения учебного цикла «Предпринимательство» в туристском Вузе // Научный вестник МГИИТ. 2019. № 1 (57). С. 105-109.

33. Попова О.Н. Проблемы реализации ФГОС ВПО цикла ГСЭ по инженерным направлениям подготовки // Совет ректоров. 2011. № 9. С. 45-46.

34. Реморенко И.М., Дубова Т.Ф., Чураева М.Л., Максимов Н.И., Караваева Е.В., Ковтун Е.Н., Коршунов С.В., Петров В.Л., Розина Н.М., Белов Е.Б., Сазонов Б.А. От федеральных государственных образовательных стандартов к программам Вузов // Высшее образование в России. 2010. № 8-9. С. 3-11.

35. Федосеев А.А. Смешанное обучение: пристальный взгляд // Дистанционное и виртуальное обучение. 2013. № 10 (76). С. 115-125.

36. Чернякова Н.В. Особенности проектирования и реализации предметной подготовки в Вузе на основе системного подхода // Моделирование, оптимизация и информационные технологии. 2013. № 1 (1). С. 6.

37. Чибиков А.С. Циклы учебных диалогов в условиях логико-информационного подхода // Мир педагогики и психологии. 2019. № 12 (41). С. 36-45.

38. Цапок В.А. Оптимизация содержания и структуры обучения в Вузе // Перспективы науки. 2012. № 3 (30). С. 69-71.

39. Шестерина А.М. Учебное проектирование как форма объединения теории и практики преподавания дисциплин телевизионного цикла // Век информации. 2016. № 2. С. 115-117.

40. Явич Р.П., Давидович Н. Управление учебной деятельностью студентов на основе сетевых информационных технологий // Инновационные проекты и программы в образовании. 2013. № 2. С. 69-74.

2.5. Электронная образовательная платформа как средство организации самостоятельной работы студентов

В настоящее время существующая система образования проходит путь модернизации, в качестве одной из основных задач которой выделено достижение более высокого уровня профессиональной подготовки специалистов. На протяжении довольно длительного периода времени повышение качества профессионального образования оставалось в числе основных проблем современной педагогической науки, при этом на текущий момент в центре внимания находится повышение уровня образованности специалиста как фактора его конкурентоспособности [9, с. 228]. Указанные цели могут быть достигнуты посредством совершенствования системы образования в целом и организации самостоятельной работы студентов, в частности.

Исследователи рассматривают самостоятельную работу студентов как специфическую учебно-познавательную деятельность, которая определяется через

особенности учебных задач, воплощенных в содержание форм, видов и типов самостоятельных работ. Кроме того, самостоятельная работа студентов является деятельностью, направленной на усвоение и углубление профессиональных знаний и развитие ключевых компетенций.

Таким образом, самостоятельная работа является важнейшей формой подготовки образованного и профессионального специалиста. В связи с этим организация самостоятельной работы студентов как ведущей формы учебного процесса в вузе представляется актуальнейшей задачей на настоящий момент.

Обращение к теоретико-методологическим подходам к вопросам формирования профессионала в образовательной среде вуза привело к необходимости изучения трудов ученых, рассматривавших вопросы развития активности и самостоятельности студентов в образовательной деятельности (Б.П. Есипов, Е.Я. Голант, П.И. Пидкасистый), возможности современных информационно-коммуникационных технологий в организации самостоятельной работы студентов (М.В. Алексеева, Т.Г. Авачева, Э.А. Кадырова, А.Ю. Бражников, Ваганова О.И., Н.И. Заводчикова, В.А. Зиминая, О.А. Игумнов, И.Н. Куприянова).

Под самостоятельностью с психолого-педагогических позиций принято понимать свойство личности, которое выражается в критичности, инициативности, а также чувстве личной ответственности за собственные действия. Самостоятельность личности всегда неразрывно связана с ее чувствами, волей и активной работой мысли, и эта связь двусторонняя: во-первых, развитие мыслительных и эмоционально-волевых процессов – это необходимая предпосылка самостоятельных суждений и действий; во-вторых, складывающиеся в ходе самостоятельной деятельности суждения и действия укрепляют и формируют способность добиваться успешного выполнения принятых решений вопреки возможным трудностям [4, с.45].

При этом под самостоятельной работой в контексте образовательного процесса принято понимать такую деятельность обучаемых, которая организована и направлена на получение определенного знания посредством достижения заранее установленной дидактической цели в отведенное для этого время [6, с. 10].

Самостоятельная работа в качестве одного из основополагающих принципов обучения рассматривалась в научной среде еще в XVIII веке. Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег и др. утверждали, что надо заставлять ученика активно и самостоятельно думать. Значительное внимание разработке идей развития самостоятельности в процессе обучения уделялось русской прогрессивной педагогикой, в частности, К.Д. Ушинским. Согласно этой идеи ученика необходимо учить, прежде всего, методам самостоятельного приобретения знаний. Последующие периоды активизировали требования к самостоятельной работе обучающихся, особую значимость приобретают умения самостоятельно планировать работу, рационально распределять время и проявлять активную самостоятельность.

В.И. Андреев считал важным не рассматривать самостоятельность в обучении в качестве его метода, обосновывая данный довод тем, что при организации самостоятельной работе обучаемых могут применяться различные методы и формы [1, с. 103].

Таким образом, самостоятельную работу рассматривают и как *форму* обучения, в которой образовательный процесс строится без непосредственного вмешательства преподавателя, и как *средство* вовлечения обучаемых в самостоятельную деятельность по поиску научного знания.

В нашем исследовании мы придерживаемся следующего определения: «самостоятельная работа студентов представляет собой завершение любого вида

образовательной деятельности, поскольку сам принцип самостоятельной работы формирует не только способность к поиску и усвоению научного знания, но и принятие профессиональных решений и несение за них ответственности».

Для того, чтобы самостоятельная работа выполнялась эффективно, необходимо владеть учебными стратегиями - устойчивым комплексом действий, целенаправленно организованных субъектом для решения различных типов учебных задач. Учебными стратегиями определяются содержание, а также технология выполнения самостоятельной работы.

Отсюда возникает важнейший вопрос организации самостоятельной работы в высшей школе. Особенности организации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений были рассмотрены Н.Д. Никандровым, С.И. Архангельским, П.И. Пидкасистым и др. Было указано, что в зависимости от курса обучения традиционные модели самостоятельной работы претерпевают количественные и качественные изменения:

- увеличивается сложность задания для самостоятельной работы и время на его выполнение;
- увеличивается сложность критериев оценки выполнения самостоятельной работы;
- проблематика самостоятельной работы приближается к реальной педагогической практике;
- самостоятельная работа выступает необходимым условием при выполнении профессиональных проб.

Учебные стратегии отражают закономерности, обуславливающие организацию самостоятельной работы в высшей школе:

- содержание самостоятельной работы отражает готовность и способность студента к такого рода деятельности;
- самостоятельная работа является одной из форм учебного процесса в вузе;
- самостоятельная работа интегрирует профессионально значимые качества и предметные знания студента [11, с. 76].

В основе организации самостоятельной работы студентов лежит система принципов, которые являются базовыми в учебном процессе:

- принцип научности, обеспечивающий систематизацию полученного знания;
- принцип активности, ориентирующий на субъект-субъектное взаимодействие в процессе обучения в вузе;
- принцип сознательности и опоры на базовые навыки, умения и знания;
- принцип индивидуализации, выражающийся в учете индивидуальных психических и личностных особенностей студента;
- принцип обратной связи, предполагающий регламентацию самостоятельной работы студента;
- принцип систематичности и последовательности, предусматривающий взаимосвязь лекционных и практических занятий, проявляющуюся в содержании самостоятельной работы;
- принцип доступности и посильности самостоятельной работы студентов, ориентированный на возможности студента [3, с. 35].

В настоящее время к самостоятельной работе предъявляются требования, отвечающие современным реалиям:

- наличие моделей самостоятельной работы традиционного и инновационного типа;
- наличие возможности разработать индивидуальную систему самостоятельных заданий для студента в аспекте проектирования его индивидуальной образовательной траектории;

- необходимость использования различных форм контроля результатов самостоятельной работы студента.

Особую значимость в современных условиях смены образовательной парадигмы приобретает такая форма самостоятельной работы, как проектирование собственного образовательного маршрута. В результате формируются навыки саморазвития, рефлексии и преобразования своих учебных и начальных профессиональных действий.

Таким образом, образовательный процесс с продуманной системой самостоятельной работы студентов обуславливает актуальность такого направления как смена подхода к организационно-методическому обеспечению этого процесса. В связи с этим особую значимость приобретает создание электронной образовательной среды в вузе. Действующий федеральный государственный образовательный стандарт устанавливает необходимость создания в каждом высшем учебном заведении электронной информационной образовательной среды, а также активного вовлечения в нее преподавателей и студентов.

Рассматривая организационный аспект создания электронной образовательной среды, необходимо понимать ее сущностные характеристики, компонентный состав с содержательным наполнением, взаимосвязь этих компонентов и контроль за ними.

В соответствии со статьей 16 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в понятие электронной образовательной среды следует включать электронные образовательные ресурсы, электронные информационные ресурсы, информационные и телекоммуникационные технологии, с помощью которых созданы указанные ресурсы, а также соответствующие технологические средства [13]. Использование электронной образовательной среды в обучении преследует целью обеспечение обучающихся доступом и возможностью освоения образовательных программ в полном объеме вне зависимости от места их нахождения.

В нормативных документах определено, что электронная образовательная среда:

- обеспечивает доступ ко всем электронным образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах дисциплин;
- гарантирует фиксацию хода образовательного процесса и результатов промежуточной и итоговой аттестации студентов;
- способствует внедрению дистанционных образовательных технологий;
- влияет на создание электронного портфолио студента как продукта его достижений;
- обуславливает взаимодействие субъектов образовательного процесса посредством сети Интернет [12].

Организация самостоятельной работы студентов с применением электронной информационно-образовательной среды помогает формировать и развивать у обучаемых индивидуальные творческие умения работы с разнообразными видами информации, а также аналитические способности и умение планировать, организовывать и контролировать собственный учебный процесс. В настоящее время одним из самых перспективных направлений организации самостоятельной работы студентов является применение информационно-коммуникационных технологий для разработки учебных курсов на различных электронных образовательных платформах [2, с. 225].

Исследователи отмечают, что под электронной образовательной платформой можно понимать информационную площадку в сети Интернет, которая обеспечивает возможность размещения образовательного контента и коммуникацию между субъектами образовательного процесса, при этом взаимодействие осуществляется в любом режиме. В настоящий момент существуют информационные образовательные площадки, организуемые крупными учебными заведениями страны и поддерживаемые

государством и образовательные сайты, созданные педагогами для изучения конкретной учебной дисциплины [5, с. 230].

Наше пилотное исследование проводилось на базе Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта, в том числе, и в период вынужденного дистанционного режима, что еще с большей очевидностью показало возможности электронных образовательных ресурсов. В качестве основного ресурса организации самостоятельной работы студентов использовалась электронная образовательная платформа LMS.

LMS (Learning Management System, с англ. «система управления обучением») представляет собой хранилище разнообразных учебных материалов, включая лекции, презентации, книги, курсы, видеоуроки, курсы, к которым можно получить доступ из любой точки мира, в которой есть доступ к сети Интернет.

В университете в настоящее время используется LMS-3, на базе которой разработаны и внедрены учебные курсы по многим дисциплинам. По сравнению с используемой ранее LMS-2, LMS-3 имеет ряд новых возможностей, которых не было ранее.

Так, способов размещения обучающих файлов в системе дистанционного обучения стало значительно больше: теперь все материалы могут размещаться не только в виде файлов, но и как встроенный текст (хорошо иллюстрированный), а также как видео-, gif-изображения.

Кроме того, в LMS-3 появилось больше вариантов для выбора типа задания. Теперь студентам можно предложить для выполнения не только традиционные тесты и задания с ответом в виде файлов, но и нетрадиционные тестовые вопросы, семинар (работа с перекрестной проверкой работ коллег), глоссарий как задание, вики и др.

Также в LMS-3 стал доступен контроль не только за результатами обучения в форме оценок, но и за ходом обучения. Еще одним преимуществом LMS-3 является то, что в системе появилась возможность обратной связи с преподавателем, а также возможность коммуникации между студентами. LMS-3 представляет собой наглядную реализацию компетентного подхода и формирование индивидуальных образовательных траекторий и паспортов компетенций студентов [8].

Курсы, созданные на LMS-3, используются для организации асинхронного обучения. В рамках указанного подхода преподаватель дает студентам задание, устанавливает виды и формы проверочных работ, а также сроки их выполнения, проверяет и комментирует, оценивает результат. При этом студенты могут самостоятельно выбирать время прочтения теоретического материала и выполнения задания.

Контент использованной нами дистанционной образовательной технологии представляет собой дидактическую систему, направленную на формирование у студентов фундаментальных знаний в рамках конкретной учебной дисциплины и их профессиональных компетенций.

Мы выделяем подготовительный этап, который требует решения следующих организационно-методических задач:

- 1) определение ключевых компетенций, формируемых в рамках конкретной учебной дисциплины;
- 2) анализ содержания дисциплины с определением трудоемкости заданий по каждой теме;
- 3) разработка алгоритма управления самостоятельной учебно-познавательной деятельностью студентов;

4) проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов за счет реализации различных дидактических приемов.

5) совершенствование умений дистанционного общения как преподавателя, так и студентов.

Реализованный учебный курс как дидактическая система включает взаимосвязанные целевой, методический, учебный, консультирующий и контролирующий блоки.

Целевой блок определяет соответствие целей по каждой конкретной теме конечным целям обучения по дисциплине и действующим государственным образовательным стандартам, что обеспечивает мотивацию и активизацию познавательной деятельности студента применительно к формированию профессиональных компетенций.

Методический блок представлен методическими указаниями для обучающихся, в которых содержатся: целевые ориентиры, задания входной диагностики, основные теоретические вопросы, источники информации, график изучения материала и задания для контроля и самоконтроля (итоговая диагностика).

Учебный блок содержит информацию по теме, которую рекомендуется изучать в соответствии с представленным организационно-методическим алгоритмом. Структурирование содержания учебного материала основано на принципах учета закономерностей восприятия текстовой и визуальной информации; системности изложения учебного материала и максимальной доступности информации без участия преподавателя.

Консультирующий блок включает в себя возможности получения студентами консультаций преподавателя по содержанию учебного материала и решению трудных для усвоения вопросов. Консультации в on-line режиме позволяют также активизировать познавательную самостоятельность студентов.

Очевидно, что при организации занятий на базе электронной образовательной платформы изменились и требования к преподавателю. Необходимо быть готовым к:

- созданию и модерированию виртуальной дидактической среды;
- поиску приемов коммуникации;
- обеспечению обратной связи.

Контролирующий блок включает как самоконтроль обучающихся (решение тестовых заданий), так и контроль преподавателем выполнения индивидуальных заданий. Контроль успеваемости со стороны преподавателя позволяет:

- диагностировать уровень сформированности знаний, умений и ключевых компетенций;
- вносить коррективы в процесс организации самостоятельной работы студентов;
- формировать рейтинг успеваемости как средство мотивации студентов к систематической учебной работе.

Особую роль мы отводим балльно-рейтинговой системе оценивания знаний студентов, внедренной в БФУ им. И. Канта, поскольку она позволяет решать, как организационные, так и дидактические задачи [7].

Основой балльно-рейтинговой системы является принцип «накопительной оценки», который означает определение итогового результата освоения учебной дисциплины как совокупности всех учебных достижений студента по данной дисциплине. Студенты могут сосредотачиваться на тех формах учебной деятельности, которые для них являются более важными и интересными, варьировать степень своей активности в зависимости от достигнутых результатов. При этом балльно-рейтинговая система качественно меняет характер взаимодействия между преподавателем и студентами, поскольку во время семестра учебная деятельность студента не рассматривается как

предварительная, а оценивается и контролируется как составная часть итоговой оценки. Другими словами, требования к учебным достижениям не снижаются во время изучения всего курса, оценку «удовлетворительно» возможно получить, только выполняя все задания постоянно.

Исследование было ориентировано на поиск новых возможностей для повышения эффективности учебного процесса при подготовке медицинских работников посредством организации и методического обеспечения самостоятельной работы студентов. Исходным мотивом явилось понимание того, что если удастся повысить эффективность самостоятельной работы студентов медицинских вузов, то в учебное время на учебных практических занятиях станет возможным перенести акценты на нереализуемые уровни когнитивной деятельности, необходимые для формирования профессиональных компетенций [10, с. 271].

В ходе эмпирической работы, проведенной в рамках пилотного исследования, была осуществлена оценка результативности использования дистанционного обучения при изучении студентами-медиками 1-го курса учебной дисциплины «Первая медицинская помощь». Продолжительность экспериментальной работы составила 5 месяцев (с января 2020 года по май 2020 года). В качестве респондентов были также привлечены студенты 3-го курса, поскольку важно было диагностировать уровень сформированности остаточных знаний по данной учебной дисциплине.

При выстраивании методологии изучения курса «Первая медицинская помощь» важно:

- добиться отражения в существующем содержании дисциплины профессионально направленного материала;
- включить в содержание курса изучение современных технологий оказания первой медицинской помощи;
- отразить в курсе возможные правовые последствия оказания и неоказания неотложной помощи пациенту.

По окончании изучения учебной дисциплины с использованием LMS-3 студенты 1-го курса выполнили задания итогового теста. Студентам 3-го курса также было предложено выполнить этот тест (изучение данной учебной дисциплины происходило без использования платформы LMS-3). Тестирование было разработано в системе LMS-3 и включало 120 вопросов (по 20 вопросов на каждую из 6 тем). На прохождение теста было дано 40 минут и 2 попытки (данные параметры были выставлены в настройках при создании теста; также был установлен минимальный проходной балл и максимальный возможный балл).

Студенты первого курса (25 человек) сдали итоговое тестирование на оценки «хорошо» и «отлично», при чем на «отлично» сдали 72% первокурсников, что является очень высоким показателем усвоения учебного материала. По критерию «индекс легкости» результаты показали, что со всеми шестью тестами студенты 1-го курса справились, самыми трудными были задания теста №6 (тема «Первая помощь при ранениях и термических поражениях»). Анализ результатов по критерию «затраченное время» зафиксировал среднее время выполнения - 25 минут, максимальное – 32 минуты.

У студентов 3-го курса (25 человек) диагностика остаточных знаний показала следующие результаты: основная масса студентов (54%) получила оценку «удовлетворительно, оценку «хорошо» - 17%, оценку «отлично» - лишь 8% студентов. При этом 21% студентов не справились с тестовыми заданиями. Анализ результатов тестирования по «индексу легкости» показал, что студенты также справились со всеми шестью тестами, самый трудный – тест №1(тема «Профилактика профессиональных

заражений»). Анализ времени, затраченного студентами на решение тестов, отразил максимальное время – 40 минут, среднее время – 35 минут.

Нам показалось важным провести опрос студентов, которые выступили респондентами в исследовании. Отвечая на вопрос *об осведомленности в области существующих электронных образовательных платформ*, студенты 1-го курса отметили только LMS-3, тогда как студенты 3-го курса продемонстрировали достаточно большой диапазон (Coursera, Moodle и др.), что можно объяснить стремлением преподавателей использовать как можно больше электронных ресурсов при обучении в вузе, тем самым вовлекая и обучаемых.

Ответы на вопрос *о готовности учиться на основе электронных образовательных платформ* совпали как у студентов 1-го курса, так и 3-го. Все отметили, что их готовность связана с тем, что такое обучение является современным, интересным, а также повышает самостоятельность и ответственность. На вопрос *о трудностях такого вида обучения* были получены ответы, которые можно разделить на трудности организационного характера (отсутствие современных компьютеров и телефонов, доступной сети Интернет), психолого-педагогического (отсутствие опыта, боязнь возможных сложностей, завышенные требования преподавателей к самостоятельной работе, недостаточное методическое сопровождение учебного курса) и личностного (привычка к обучению в аудитории, нежелание и неготовность работать самостоятельно, сложности в контроле за рабочим временем).

Следующая группа вопросов была нацелена на изучение отношения к организации самостоятельной работы посредством электронной образовательной платформы. На вопрос о том, *что такое самостоятельная работа*, самые распространенные ответы: «работа без преподавателя, но по его заданию» (72%), «работа без преподавателя, но под его контролем» (16%), «полностью творческое задание» (4%), «любая контрольная работа, семинар, коллоквиум и экзамен» (8%). Вопрос *о возможностях электронной образовательной платформы в организации и осуществлении самостоятельной работы студентов* показал единодушные респондентов в ответе: «такой ресурс полностью обеспечивает высокий уровень самостоятельности при обучении». Был важен вопрос *о роли контроля при организации самостоятельной работы посредством электронной образовательной платформы*, на который были получены следующие ответы: «возрастает роль самоконтроля» (28%), «контроль со стороны преподавателя никто не отменял» (52%), «увеличение времени на выполнение задания обеспечивает его качество, поэтому контроль не страшен» (20%).

На вопрос о том, *каковы возможности электронной образовательной платформы в организации производственной практики*, ответы показали, что большинство студентов понимает важность собственных производственных проб для приобретения профессионального опыта, поэтому электронный ресурс можно использовать для ознакомления с лучшим мировыми и отечественными разработками, обсуждения сложных вопросов, участия в мастер-классах, семинарах. Ответы о возможности непосредственной замены активной практики на имитационные занятия отразили слабую мотивационную готовность некоторых студентов и боязнь ответственности, с которой связана профессия (4% респондентов).

Отвечая на вопрос *о наиболее результативных формах работы, реализуемых на электронной образовательной платформе*, студенты указали консультации, контрольные работы, НИР и лекционные курсы. Мнение об *удовлетворенности качеством обучения на электронных образовательных платформах* неоднозначное: от «удовлетворительного» (ответы студентов 3-го курса) до «полностью зависит от условий, содержания и средств» (ответы студентов 1-го курса).

Исследование позволило заключить, что при подготовке студентов-медиков электронная образовательная платформа активизирует качества мотивационной готовности, организационно-технологическую и рефлексивно-оценочную самостоятельность.

Таким образом, проведенное исследование показало, что целесообразно выявлять педагогические возможности электронной образовательной платформы для организации и осуществления самостоятельной работы студентов. К таким возможностям можно отнести:

- электронная информационно-образовательная среда помогает формировать у студентов индивидуальные умения работы с разнообразными видами информации;
- использование электронной образовательной среды развивает аналитические способности и умение планировать, организовывать и контролировать собственный учебный процесс;
- реализация информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе вуза положительно сказывается на формировании умений разрабатывать новые подходы к выполнению заданий на базе полученных ранее знаний;
- изменяется субъект-субъектная позиция всех участников образовательного процесса.

В ходе рассмотрения возможностей электронной образовательной платформы как средства организации самостоятельной работы студентов были сделаны выводы:

1. Самостоятельная работа ориентирует студентов на формирование профессиональных компетенций и различного опыта в предметно-познавательной, интеллектуальной, практической и ценностно-оценочной деятельности.
2. Организация самостоятельной работы студентов требует информационно-методического обеспечения и педагогического сопровождения со стороны преподавателя.
3. Действующий федеральный государственный образовательный стандарт устанавливает необходимость создания в каждом высшем учебном заведении электронной информационной образовательной среды, а также активного вовлечения в нее преподавателей и студентов.
4. Одним из самых перспективных направлений организации самостоятельной работы студентов является внедрение электронных образовательных платформ в учебный процесс вуза.
5. Основными критериями качества ее организации и внедрения служат наличие контроля результатов самостоятельной работы, технических условий выполнения учебных заданий и расширение возможностей обратной связи «преподаватель-студент».
6. Электронная образовательная платформа способна повысить эффективность самостоятельной работы посредством мотивации студентов на отношение к ней как ведущему средству формирования учебных и ключевых профессиональных компетенций.

Список литературы

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. - 2-е изд. - Казань: Центр инновационных технологий, 2000. - 265 с.
2. Ваганова О.И., Смирнова Ж.В., Карпова М.А. Реализация инновационной образовательной среды вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. - 2019. - Т.9, №2 (27). - С. 225-227.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. - 2003. - №5. - С. 34-42.

4. Исаева А.В. Веб-квест как форма организации самостоятельной работы студентов // Организация самостоятельной работы студентов: материалы докл. II Всерос. науч.-практ. интернет-конф. «Организация самостоятельной работы студентов». - Саратов, 2016. - С. 44-49.

5. Кутепов М.М., Иляшенко Л.К., Морозов Д.Л. Технологии организации учебного процесса с использованием онлайн-курса // Балтийский гуманитарный журнал. - 2019. - Т.8, №1 (26). – С.230-232.

6. Лунева Ю.Б., Ваганова О.И., Смирнова Ж.В. Практико-ориентированный подход в профессиональном образовании // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. - 2018. - №6 (32). - С.122-126.

7. Сведения о БРС. URL: https://kantiana.ru/obr/legal_regulation.php?bitrix_include_areas=Y&clear_cache=Y (дата обращения 16.09.2020)

8. Сведения о LMS-3. URL: <https://lms-3.kantiana.ru/course/view.php?id=3138#section-2> (дата обращения 17.09.2020)

9. Серых А.Б., Мычко Е.И. Стратегии педагогических преобразований в современном образовательном пространстве // Перспективы науки. - 2019. - №2 (113). - С. 228-230.

10. Силаева О.Н. Особенности организации самостоятельной работы студентов медицинских специальностей в информационной образовательной среде // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. - 2015. - №3 (66). - С. 270-272.

11. Смагина И.Л. Обучение студентов стратегиям самостоятельной учебной деятельности // Известия ВГПУ. Серия: Педагогические науки. - 2019. - №.7 (40). – С. 76-81.

12. Письмо Министерства образования и науки РФ «О федеральных государственных образовательных стандартах» от 20.08.2014 г. №АК-2612/05 ФЗ [Электронный ресурс] // URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70631470/> (дата обращения 18.09.2020)

13. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. №273-ФЗ [Электронный ресурс] // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 18.09.2020)

2.6. Актуальные проблемы и инновационные методики оценки состояния здоровья при формировании здоровьесберегающей среды в современном вузе

Развитие медицины в целом, и физической культуры в частности, а также педагогики и образовательного процесса неразрывно связано с общеметодологической философской проблемой биологического и социального, их соотношения, дуализма, параллелизма и диалектики [3, 4]. Особенную актуальность эти позиции приобретают в современном мире в связи с качественными изменениями парадигмы образования, в том числе в современной высшей школе - с одной стороны, с другой стороны – в связи с необходимостью расширения знаний и поиска новых подходов к проблемам здоровья и болезни в медицине и здравоохранении.

Общеизвестная актуальность исследований ценности и значения здоровья в жизни человека в современных условиях российского общества не ослабевает, а, наоборот, повышается. Это обусловлено, по крайней мере, двумя важнейшими причинами.

Во-первых, трудности трансформации общества в России, наряду с некоторыми позитивными сдвигами в сторону демократии, рыночной экономики, породили также негативные явления, угнетающие психику и настроение людей, неблагоприятно

действующие на здоровье человека. Людей беспокоят низкий уровень материального положения значительной части населения, рост преступности, распространение среди молодежи наркомании, алкоголизма, возникновение и распространение новых болезней, наблюдающееся сокращение продолжительности жизни, рост инвалидности и другие негативные явления.

Во-вторых, остается, сохраняется актуальность проблемы здоровья во всемирно-историческом аспекте развития человечества, ибо здоровье относится к высшим ценностям наряду с жизнью. Эта тема универсальна, и ее актуальность никогда не может быть исчерпана. Отсюда необходимость и актуальность все новых и новых исследований проблемы здоровья человека.

Проблемы здоровья человека интересовали мыслящих людей с древнейших времен. Гениальные догадки о его целостной биосоциальной природе и здоровье выразили еще древнегреческие врачи-философы Алкемон (6-5 века до н.э.), Гиппократ (5-4 века до н.э.), Эмпедокл (5 век до н.э.), Аристотель (4 век до н.э.), а также врач-философ средневекового Востока Абу Али Ибн Сина (Авиценна, 10-11 века).

В науку о жизни и здоровье человека, его наследственности существенный вклад в 19 веке внесли зарубежные ученые Рудольф Вирхов, Жан Батист Ламарк, Чарльз Дарвин, Г.И. Мендель, Т.Х. Морган, Август Вейсман. Ценные мысли о телесной организации человека и его социальной сущности оставили потомкам Г.В.Ф. Гегель, К. Маркс и Ф. Энгельс, о противоречивой психической природе человека – Зигмунд Фрейд, Э. Фромм, Ф. Ницше. Огромный вклад в науку о жизни и здоровье внесли российские ученые А.А. Богомолец, Н.И. Вавилов, И.В. Давыдовский, Н.П. Дубинин, О.В. Кербиков, Н.К. Кольцов, И.В. Павлов, В.В. Подвысоцкий, А.Н. Северцев.

В медицинском, биологическом, психологическом, экономическом, социологическом, правовом, историческом и других аспектах опубликовано немало статей, книг, но недостаточно исследований философского и особенно социально-философского направлений.

Из опубликованных в последнее время работ философского направления можно назвать курс лекций «Здоровье человека как социально-философская проблема», авторами которых выступили Д.М. Азаматов, О.М. Иванова, М.Р. Ахматдинова, Р.И. Девяткина, Т.Ю. Порошина, Н.Б. Устюжанина.

Проблемы теории патологии и медицины, философские аспекты медицины, детерминационную концепцию болезней человека, морфологические аспекты функции в теории медицины исследовали Ф.К. Комаров, В.П. Петленко, В.Ф. Сержантов, И.А. Шамов.

Социальную детерминированность биологии человека, целостный системный характер организма, проблемы антропологии изучали В.Г. Ерохин, Г. Селье, К.Е. Тарасов, Е.К. Черненко, О.П. Щепин и др. Проблемы социального пространства и социального времени в условиях быстро изменяющихся темпах социального развития в современном обществе исследует Г.Е.Зборовский.

В последние годы усилилось внимание ученых к проблемам генетики, наследственных заболеваний человека, содержание которых служит материалом для философских рефлексий. В этом отношении выделяются работы Л.А. Атраментовой, Н.П. Дубинина, Е.М. Мастюковой, А.Г. Московкиной, Б.П. Пузанова, Е.К. Тимоляновой, В.И. Сильверстова, О.В. Филипцевой и др.

Характерной чертой развития медицины в конце XX – начале XXI века является активная дифференциация медицинской науки, обуславливаемая ростом потребностей в более глубоких знаниях патологии человека и возможностях его организма в постоянно изменяющемся мире, в окружении которого живет современный человек. Возникли и

проходят стадию становления новые научные направления: валеология, медицинская психология, психология семейно - сексуальных дисгармоний, медицина катастроф, работы под названиями «Многомерная медицина»; «Большая Энциклопедия «Жизнь и здоровье мужчины» и др. Эти направления внесли новую струю в арсенал медицинских наук, углубили и расширили наши знания о здоровье человека. Заслуга новых исканий также в обращении за советами о здоровье к древним мудрецам, одна из таких работ названа «Философия изнутри. 70 мудрецов философов – мыслителей от Соломона до Шопенгауэра».

Указанные проблемы исследовали Г.Л. Апанасенко, С.Н. Боков, И.И. Брехман, А.Р. Вандышев, С. Кратохвил, И.Ф. Мягков, Л.А. Петрушин и Н.В. Петрушина, В.И. Попова, П.С. Таранов и др.

Сохранение и укрепление здоровья учащейся молодежи является одной из актуальнейших проблем современности и представляет не только научно-практический интерес, но и способствует решению экономических, социальных, демографических и культурологических задач общества, что отражается в стратегии развития физической культуры и спорта. Молодые специалисты после окончания вуза не только служат базой и резервом для работы в социуме, но и являются составной частью интеллектуального потенциала страны.

Здоровье является определяющим фактором в формировании человеческого счастья и обуславливает успешность социального и экономического развития. Гиподинамия, гипокinezия, нарушение режима питания и дня характерны для большей части городского населения, и особенно людей умственного труда, куда также относятся и студенты вузов.

Многими авторами проводились исследования изучение здоровья студентов с разных аспектов, точек зрения, с применением различных методов и методик. Например, Лыцова Н.Л. опубликовала результаты оценки здоровья студентов младших и старших курсов Тюменского государственного университета (ТюмГУ). Изучение медицинских карт студентов с результатами обследований, проводимых врачами-специалистами, выявило высокую встречаемость различных заболеваний, имеющих хроническую форму. Наблюдали ежегодный прирост общей заболеваемости среди студентов за пять лет. Анализ структуры заболеваемости выявил, что у студентов I и II курсов в связи с болезнями органов нервной системы и органов чувств, преобладает синдром вегетососудистых дисфункций, а у старшекурсников болезни органов пищеварения, что, вероятнее всего, объясняется нарушением питания, перенапряжением и срывом адаптационных систем из-за более продолжительного обучения в вузе [11].

Другие авторы (В.П. Губа и др.) считают, что наиболее перспективным подходом, по их мнению, является возможное внедрение в практику системы высшего образования «паспорта здоровья» [9]. Данный паспорт должен стать основой для управления состоянием здоровья растущего организма, методической основой работы педагога по физическому воспитанию и медицинского работника. Основные компоненты «Паспорта здоровья»: а) диагностическая деятельность, призванная управлять процессом получения информации для создания и совершенствования здоровьесберегающей среды в образовательных учреждениях различного типа; б) организационная деятельность, сориентированная на реализацию здоровьесберегающей деятельности с целью сохранения и развития здоровья на основе получения информации в образовательных учреждениях различного уровня и типа; в) физкультурно-спортивная и оздоровительно-профилактическая деятельность, которые регулируют и совершенствуют педагогическую модель здоровьесберегающей среды в системе образования;

г) образовательная деятельность, которая обеспечивает повышение качества знаний в вопросах формирования, укрепления и сохранения здоровья детей.

Авторы указывают на то, что в практике мониторинга состояния здоровья таким компонентам, как физическое развитие, физическая подготовленность, функциональное состояние систем организма уделяется недостаточное внимание, что сводит к бессистемному контролю, не дающему целостного представления о здоровье и биологических закономерностях развития молодого организма.

В то же время, по-нашему мнению, необходим поиск более компактных, информативных и более эффективных в практическом плане методов и методик оценки состояния здоровья, в том числе студенческой молодежи.

Студенческий возраст - особый жизненный этап, опосредующий переход молодого человека во взрослую жизнь. Для него характерно расширение круга межличностного взаимодействия и его интенсификация. Наиболее значимо для студенческой молодежи является неформальное общение, отражающееся на состоянии ее социального здоровья, поскольку это общение оптимизирует состояние психоэмоциональной сферы, выступает в качестве поддержки в сложных жизненных обстоятельствах.

С учетом вышеизложенного, по-нашему мнению, необходимо продолжать поиск новых инновационных, качественных методов и методик исследования состояния здоровья населения в целом и студенческой молодежи, в частности, что приобретает особую актуальность в контексте необходимости формирования здоровьесберегающей среды в каждом вузе, каждом учебном заведении страны.

Согласно «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы» перед образовательными учреждениями страны первоочередной задачей в настоящее время является формирование целостной системы универсальных знаний, навыков, опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т.е. ключевых компетенций, определяющих современное качество содержания образования. Этот документ фактически определяет реализацию, формирование и совершенствование компетентного подхода в образовательной деятельности, формирование общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и других компетенций на всех этапах и уровнях образования в России как стратегическую цель образования [2, 10]. Все позиции этого документа распространяются и на медицинское образование всех уровней.

Концепция модернизации образования страны главной задачей определяет обеспечение высокого качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества, государства. В истории развития педагогической науки и практики непрерывно идет процесс постоянного развития и совершенствования педагогических средств для решения дидактических задач, что особенно ярко проявляется с появлением возможности использования технических и информационных средств в качестве новых педагогических технологий.

В современном мире образование рассматривается как ««производство образованности», в котором, как и в других производствах, используются современные наукоемкие технологии, информационные продукты, квалифицированные специалисты» [8]. Стремительность ритма жизни, динамичность развития мирового сообщества приводят к тому, что профессия или специальность человека не предопределяется на весь период трудового пути, а предусматривает потребность в дополнительном образовании, а также необходимость непрерывного образования, процесса постоянного повышения своей компетентности как специалиста для XXI века. Именно развитие интегративных и аналитических способностей человека и как индивида, и как специалиста должно

являться основой современных образовательных процессов, потому что современная динамика общественного устройства диктует актуальность постоянного обучения и самосовершенствования каждого человека в течение всей жизни [1, 16, 18].

Таким образом, процессы обновления системы образования в нашей стране с одной стороны формируют новые тенденции, перспективы и возможности для позитивных преобразований, с другой стороны способствуют появлению проблем, обусловленных интенсификацией образования и требующих разрешения применением инновационных подходов.

Общеизвестно, что адаптация – это одно из ключевых свойств живого организма, поскольку, именно, механизмы адаптации, выработанные в результате эволюции, обеспечивают возможность существования организма в постоянно меняющихся условиях среды [7].

В период студенчества молодой человек сталкивается с совершенно новыми для него условиями и проблемами, и эффективность и качество обучения его во многом зависит от возможностей студента успешно адаптироваться образовательной среде высшего учебного заведения, особенностей механизмов формирования и проявления адаптивного поведения студентов в наиболее сложные и критические периоды обучения [12].

Известно, что вклад модифицируемых факторов риска (низкая физическая активность, гиподинамия и хроническая усталость) в развитие хронических неинфекционных заболеваний достаточно высок [13, 14, 15].

В настоящее время среди факторов здорового образа жизни выделяют:

- 1) рациональное сбалансированное питание, поддержание оптимальной массы тела;
- 2) оптимальная двигательная активность, гармоничное физическое развитие и хорошая физическая подготовленность, использование закаливающих процедур;
- 3) плодотворный труд, оптимальное сочетание труда и отдыха, активный отдых;
- 4) отсутствие вредных привычек, умеренное потребление алкоголя;
- 5) соблюдение личной гигиены, высокая медицинская активность, адекватное сексуальное поведение;
- 6) высокая культура общения и поведения, наличие физического и психического комфорта, поддержание в течение жизни выработанного и апробированного стиля жизни;
- 7) проживание в здоровой окружающей среде.

Адаптационные возможности человека отражают работоспособность, степень утомления и качество восстановления [5]. Существует переходное состояние между здоровьем и болезнью (третье состояние – предпатология), которое включает ряд признаков [6]:

1. Периодически повторяющееся недомогание.
2. Повышенная утомляемость.
3. Снижение качественных и количественных показателей работоспособности.
4. Одышка при умеренной физической нагрузке.
5. Неприятные ощущения в области сердца.
6. Склонность к запорам.
7. Боль в спине.
8. Повышенная возбудимость.
9. Тенденция к тахикардии.
10. Неустойчивый уровень артериального давления.
11. Похолодание конечностей.

Знание особенностей образа жизни и его влияние на организм студентов необходимо для совершенствования образовательного процесса и здоровьесберегающих технологий в высшей школе. Проблема изучения образа жизни, предпатологии, факторов риска хронических неинфекционных заболеваний для оптимизации и индивидуализации профилактических и реабилитационных программ весьма актуальна для прогрессивного развития медицинской науки и практического здравоохранения [17, 19, 20]. Поэтому изучение и анализ особенностей адаптации обучающихся, в том числе в условиях современной высшей школы, к изменяющимся условиям образовательного процесса представляется необходимым и является весьма актуальным в этих условиях.

Цель исследования – изучение и анализ особенностей образа жизни, специфики адаптационных возможностей и признаков предпатологии в студенческой среде при обучении в техническом вузе.

Материал и методы исследования. Под нашим наблюдением находилось 30 студентов строительного факультета ВГТУ, среди них – 15 женщин и 15 мужчин. Из них сформированы три группы по 10 (5 женщин и 5 мужчин) студентов технического вуза: первая группа – обучающиеся на 1 курсе (средний возраст $19,1 \pm 0,33$); вторая группа – обучающиеся на 2 курсе (средний возраст $19,5 \pm 0,16$); третья группа – обучающиеся на 3 курсе (средний возраст $20,6 \pm 0,15$).

Образ жизни оценивался с помощью анкеты факторов здорового образа жизни. Для изучения адаптационных возможностей использовалась анкета РУВ (работоспособность, утомление, восстановление) [5].

Для выявления признаков предпатологии использовалась соответствующая анкета в нашей оригинальной модификации. На каждый вопрос анкет возможны четыре варианта ответа:

1. «нет, это совсем не так» – 1 балл;
2. «пожалуй, так» – 2 балла;
3. «верно» – 3 балла;
4. «совсем верно» – 4 балла.

Все исследования проводили в соответствии с принципами национального стандарта «Надлежащей клинической практики» (Good Clinical Practice). Участники исследования были ознакомлены с целями и основными положениями исследования и подписали информированное согласие на участие.

Полученные данные обрабатывали статистически с помощью программ Microsoft Excel 5.0 и Statistica 6.0 for Windows с применением параметрических и непараметрических критериев. Критический уровень значимости p при проверке статистических гипотез в данном исследовании принимали меньше 0,05.

Рассчитывались средние значения (M), ошибки среднего (m), достоверность различий средних оценивалась с помощью критерия t (Стьюдента). Для оценки связи изученных показателей использовался коэффициент линейной корреляции r (Пирсона). Для сопоставления изменений показателей рассчитывался процент изменения относительно максимального прироста %И по формуле:

$$\%И = \frac{П - П_{\text{мин.}}}{П_{\text{макс.}} - П_{\text{мин.}}} \times 100\%, \text{ где}$$

- П – фактический показатель,
П_{макс.} – максимальное значение,
П_{мин.} – минимальное значение показателя.

Результаты исследования и их обсуждение.

Полученные результаты исследования представлены на Рис.1. и Рис.2.

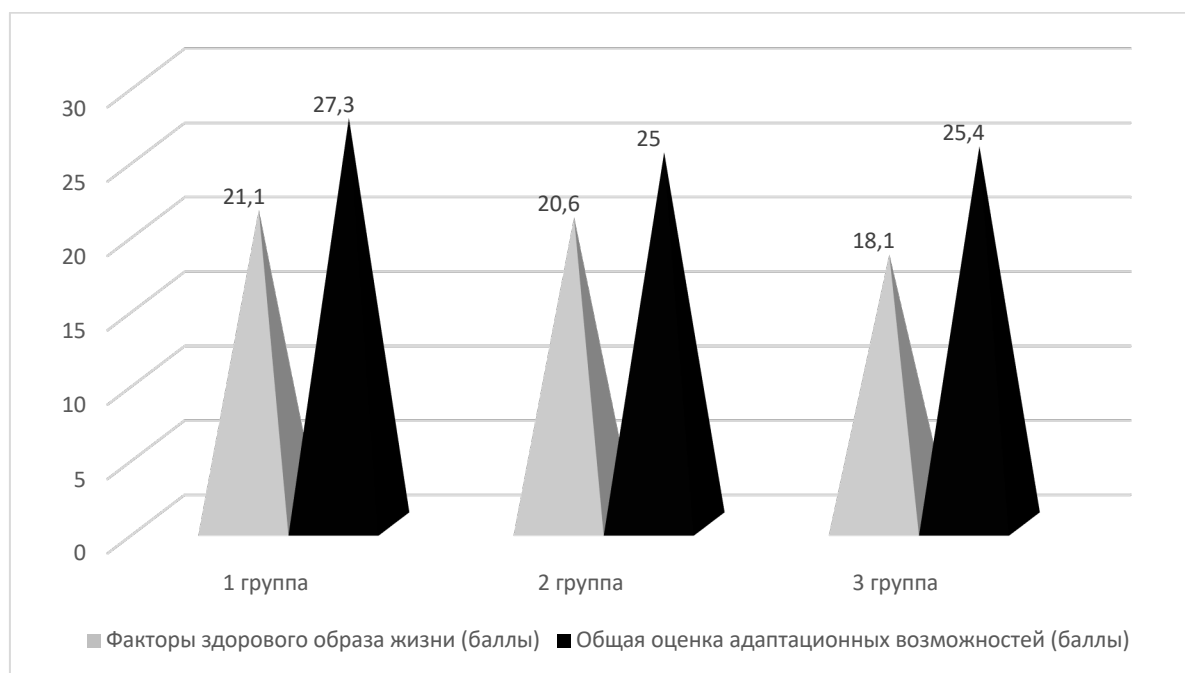


Рисунок 1 - Результаты оценки факторов здорового образа жизни и адаптационных возможностей у студентов технического вуза

При статистической обработке и последующем анализе полученных в результате исследования данных выявлено, что в первой группе обследованных студентов самооценка факторов здорового образа жизни (Рис. 1) была статистически достоверно ($p < 0,05$) больше ($21,1 \pm 0,7$), чем во второй группе ($20,6 \pm 0,5$), и существенно статистически достоверно ($p < 0,05$) больше, чем в третьей группе ($18,1 \pm 0,1$). Средний показатель интегративной оценки работоспособности (Рис. 2) был наибольшим в первой группе, меньше во второй и статистически достоверно меньше в третьей группе ($p < 0,05$).

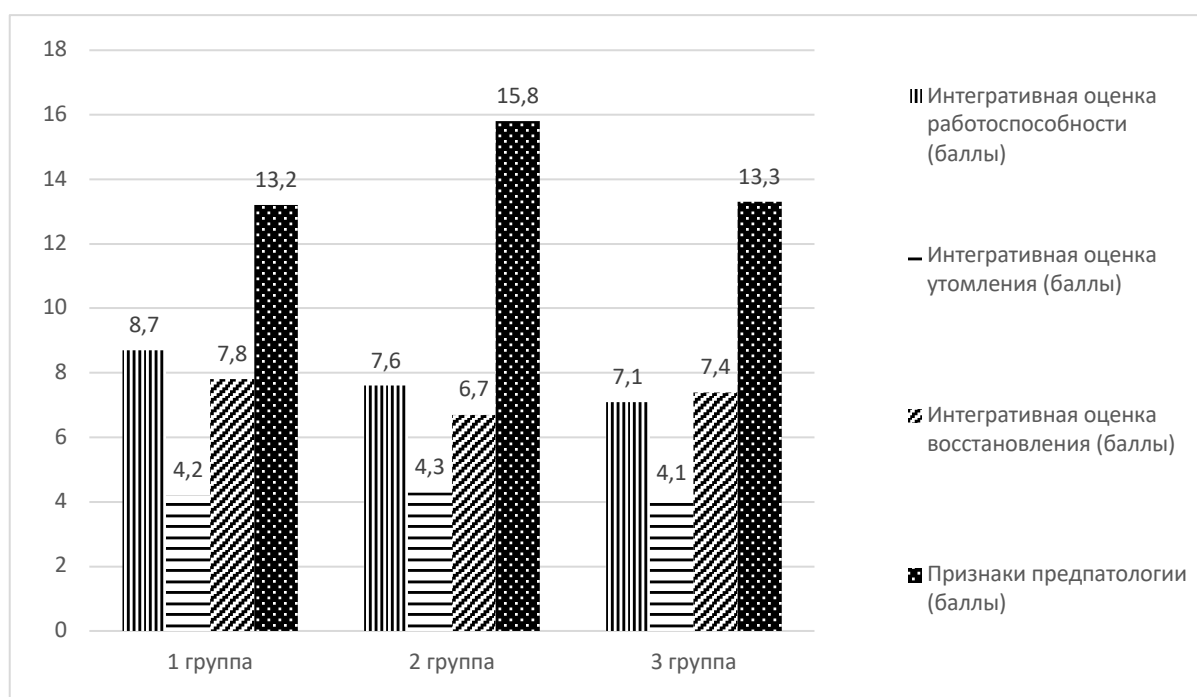


Рисунок 2 - Результаты оценки адаптационных возможностей и признаков предпатологии у студентов технического вуза

При анализе среднего показателя интегративной оценки утомления статистически достоверных отличий во всех группах не выявлено.

Средний балл интегративной оценки восстановления был наибольшим в первой и третьей группах, несколько меньше во второй, однако статистически недостоверно ($p > 0,05$). Средний показатель общей оценки адаптационных возможностей оказался наибольшим в первой группе, несколько меньше в третьей группе и статистически достоверно меньше во второй ($p < 0,05$). Средний балл самооценки признаков предпатологии был наибольшим во второй группе.

При сравнительной оценке процента изменения относительно максимального прироста балльного показателя (%И) в трех группах обследованных выявлено, что среди первокурсников (1-я группа) наибольшими были самооценки: факторов здорового образа жизни (%И=67), адаптационных возможностей (%И=64) и работоспособности (%И=63). У студентов второго курса (2-я группа) наибольшими были самооценки факторов здорового образа жизни (%И=65), адаптационных возможностей (%И=64) и работоспособности (%И=51): при сохранении высокой самооценки факторов здорового образа жизни уменьшились самооценки адаптационных возможностей и работоспособности. У студентов третьего курса (3-я группа) наибольшими были самооценки: адаптационных возможностей (%И=56), факторов здорового образа жизни (%И=53) и восстановления (%И=49).

Согласно полученным данным, здоровый образ жизни является главным фактором повышения адаптационных возможностей у первокурсников вуза. Среди обучающихся на 2 курсе образ жизни не оказывает существенного влияния на адаптационные возможности. Влияние образа жизни на 3 курсе на адаптационные возможности увеличивается. Таким образом, ведущим фактором предупреждения предпатологии у студентов технического вуза являются адаптационные возможности, которые зависят в свою очередь от ведения здорового образа жизни.

В результате проведения корреляционного анализа взаимосвязей образа жизни и адаптационных возможностей, образа жизни и признаков предпатологии, адаптационных возможностей и признаков предпатологии были выявлены прямые и обратные корреляционные связи между отдельными изучаемыми характеристиками. Статистически достоверные прямые корреляционные связи выявлены между образом жизни и работоспособностью ($k=0,67$, $p < 0,05$), между образом жизни с восстановлением ($k=0,76$, $p < 0,05$) в первой группе. Статистически достоверные обратные корреляционные связи выявлены между адаптационными возможностями и признаками предпатологии ($k=-0,71$, $p < 0,05$) в третьей группе обследованных. Отрицательные корреляционные взаимосвязи высокой и средней интенсивности между адаптационными возможностями и признаками предпатологии выявлены во всех группах, но в первой ($k=-0,68$), и в третьей ($k=-0,84$) группах они были статистически достоверны ($p < 0,05$).

Результаты проведенного исследования и их анализ позволяют констатировать, что первокурсники технического вуза ведут здоровый образ жизни, работоспособны, лучше восстанавливаются и обладают наибольшими адаптационными возможностями; признаки предпатологии у них менее выражены, чем у студентов второго и третьего курсов.

В то же время, на втором курсе у студентов наблюдаются существенное уменьшение работоспособности, ухудшение восстановления, снижение адаптационных возможностей и, несмотря на ведение здорового образа жизни, признаки предпатологии у них наиболее выражены.

У студентов третьего курса происходит дальнейшее снижение работоспособности, при этом образ жизни ухудшается и теряет ведущее значение, на первое место выходят адаптационные возможности благодаря существенному улучшению восстановления.

Следует подчеркнуть, что данное исследование является оригинальным, данный инновационный подход к изучению особенностей образа жизни, адаптационных возможностей и признаков предпатологии среди студентов разных курсов технического вуза применен в настоящем исследовании впервые.

Первокурсники технического вуза ведут наиболее здоровый образ жизни, что значительно повышает их адаптационные возможности и предупреждает появление признаков предпатологии. На втором курсе, как и на первом, студенты ведут здоровый образ жизни, однако влияние на адаптационные возможности и предупреждение предпатологии уменьшается. У обучающихся на третьем курсе адаптационные возможности увеличиваются, становятся ведущими в предупреждении предпатологии, при этом снижается самооценка факторов здорового образа жизни.

Полученные данные следует учитывать при формировании здоровьесберегающих концепций, профилактических мероприятий, технологий и планов воспитательной работы, при определении методологии и организации педагогического процесса в высшей школе, в высших учебных заведениях страны.

Повышение качества высшего образования должно включать в себя совершенствование и оптимизацию здоровьесберегающей среды в каждом вузе.

Список литературы

1. Бабкин А.П. Роль курения и вкусовой чувствительности к поваренной соли в формировании повышенного риска артериального давления в молодежной среде // Профилактическая медицина. – 2013. - Том 16, № 1. - С. 11.
2. Болотских В.И. Опыт и перспективы применения новых педагогических технологий на кафедре поликлинической терапии в медицинском университете // Современные наукоемкие технологии. – 2015. - № 12-3. – С. 476-479.
3. Бородаева Л.Г. Проблема духовно-нравственного воспитания студентов в социокультурных условиях современной России // Грани познания. - 2012. № 3(17). - С. 28
4. Бугаев Г.В. Медико-биологические и педагогические основы физической культуры // В сборнике: Физическая культура, спорт и здоровье в современном обществе. Сборник научных статей Всероссийской с международным участием очно-заочной научно-практической конференции. - 2016. - С.95-102.
5. Бугаев Г.В. О нашей национальной оздоровительной системе // В сборнике: Физическое воспитание и спорт в высших учебных заведениях: сборник статей XIII международной научной конференции. Белгородский государственный технический университет им. В.Г. Шухова. - 2017. - С.29-35.
6. Волков В.К. Сравнительная оценка адаптационных возможностей студентов-спортсменов и занимающихся в специальной медицинской группе / В.К. Волков, В.И. Козлов // Физическое воспитание и спорт в высших учебных заведениях: сб.стат. X Междунар.науч.конф., посвященной 60-летию БГТУ им. В.Г. Шухова, 24-25-апр., 2014 г.: в 2ч., Ч.1. – Белгород: изд-во БГТУ, 2014. С. 55-61.
7. Волков В.К., Козлов В.И., Струк Ю.В. Основы конструктивной теории адаптации // Культура физическая и здоровье. – 2017. - № 2. - С.111-115.
8. Высшее образование в России: история и современность. Коллективная монография / Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск. - 2017. - 453 с.

9. Губа В.П. Мониторинг уровня здоровья студенческой молодежи // Известия Тульского государственного университета. – 2013. – № 1. – С. 24-34.
10. Линченко С.Н., Хан В.В., Горина И.И., Арутюгнов А.В. Некоторые проблемы виртуальных форм образования: Материалы региональной межвузовской учебно-методической конференции с международным участием (г. Краснодар, 18 марта 2010 г.) // Международный журнал экспериментального образования. - 2010. - № 4 (Приложение № 1). - С. 130–132.
11. Лысцова Н.Л. Оценка здоровья студенческой молодежи // Фундаментальные исследования. – 2015.– № 2-8. – С. 1699-1702
12. Романова М.М. О проблеме адаптации студентов // Прикладные информационные аспекты медицины. – 2016. - Т.19, № 1. - С.99-103.
13. Романова М.М., Бабкин А.П. Возможности оптимизации исследования вкусовой чувствительности в практическом здравоохранении и клинической практике // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. - 2012. - № 47. - С. 28-32.
14. Романова М.М., Бабкин А.П. Анализ эффективности комплексной терапии больных с синдромом диспепсии в сочетании с ожирением // Лечащий врач. - 2013. - № 7. - С. 108.
15. Романова М.М., Бабкин А.П., Веденина Г.Д. Результаты мониторинга распространенности избыточной массы тела и ожирения, оценки фактического питания по данным посещений центров здоровья Воронежской области // Профилактическая медицина. - 2013. - Т. 16, № 2-2. - С. 116-117.
16. Романова М.М., Зуйкова А.А., Красноручкая О.Н. К вопросу о нравственном воспитании студентов медицинского вуза // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. - 2016. - № 63. - С. 79-84.
17. Романова М.М., Махортова И.С., Романов Н.А. Объективизация оценки качества режима и суточного ритма питания // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. - 2011. - № 46. - С. 32-36.
18. Романова М.М., Махортова И.С., Алексенко А.С. Возможности организации школ здоровья при центре здоровья с участием психиатра и диетолога // Прикладные информационные аспекты медицины. - 2012. - Т. 15, № 2. - С. 61-64.
19. Ширяев О.Ю. Эмоциональные расстройства и синдром ночной еды у больных с функциональной патологией желудочно-кишечного тракта: возможности ранней диагностики и коррекции // Прикладные информационные аспекты медицины. - 2017. - Т. 20. № 2. - С. 290-297.
20. Ширяев О.Ю. Анализ особенностей пищевого поведения у лиц с избыточной массой тела // Прикладные информационные аспекты медицины. - 2014. - Т.17, № 1. - С. 183-187.

2.7. Развитие индивидуальных стилей деятельности и активности студентов в образовательной среде вуза

Сегодня российское общество переживает период сложных социальных трансформаций, изменения поведенческих моделей и ценностных систем. Молодежь в силу особенностей возраста и маргинальности социального положения, выступает самой динамичной и наиболее восприимчивой к изменяющимся условиям социально-демографической группой. Юношеский возраст «является своеобразной точкой бифуркации в «строительстве» индивидуальной системы ценностей, в решении проблем идентичности, в поисках смысла жизни» [10, с. 151]. Б.Г. Алишевым проведено

исследование динамики ценностных предпочтений студентов, охватывающее длительный отрезок времени (17 лет), которое показало, что структура ценностей молодежи за этот период не константна, она претерпевала некоторые изменения. Трансформации в ценностных предпочтениях автор связывает с переориентацией студентов от «широких социальных и экономических ценностей (работа, материальные блага, статус, свобода, благополучие и могущество родины и др.) в пользу ценностей, направленных на индивидуальную жизнь и микросоциальные связи (благополучие близких людей, семья, отдых, покой, гармония отношений, разнообразие жизни, саморазвитие и др.)» [1, с. 937]. В условиях радикального изменения современного общества необходимо формирование активной и гибкой жизненной позиции, стимулирующей юношей и девушек к использованию имеющихся у них потенциальных способностей для самореализации и личностного роста, становления стилей учебной деятельности, стилей активности, стилей самоорганизации. Высшей школе в данном случае принадлежит уникальная роль: ее образовательная среда способствует адаптации к жизненным реалиям, позволяет закрепить в сознании новые ориентиры общественного развития.

Приоритетом современного образования, гарантирующим его высокое качество, является обучение, направленное на создание условий для интеллектуального, эмоционального и нравственного развития личности студента, для успешной самореализации. Переосмысление приоритетов современного образования связано с внедрением в педагогическую науку и практику компетентностного подхода, сущность которого заключается в развитии у обучающихся способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого также служит собственный опыт обучающихся. В связи с этим, основной задачей системы образования становится не формирование знаний, умений и навыков, а перевод человека на новый уровень овладения культурой, изменение его отношения к миру, воспитание инициативности, готовности к постоянному самообразованию в течение всей жизни [13]. Новое качество образования, стремясь к преодолению противоречия между массовостью обучения и требованиям к индивидуализации, требует личностно-ориентированного подхода к каждому обучающемуся, что, по мнению И.В. Долгополовой, становится возможным при реализации системно-деятельностного подхода с ориентацией на развитие продуктивного стиля деятельности студентов. «Именно усвоение в процессе обучения способов деятельности, которые превращаются в умения и навыки, а затем становятся достоянием личности и составной частью социального опыта будущего выпускника отвечает требованиям нового качества образования» [13, с. 81].

В психологической науке проблеме стиля посвящено большое количество исследований (когнитивные стили, стили деятельности, стили общения и др.), в отечественной психологии данная проблематика занимает особое место [6]. В отношении стиля психологами разных научных школ предпринимаются попытки выделения этапов исследований, их классификации (В.А. Толочек, Б.А. Вяткин, М. Р. Щукин и др.) [12; 24]. Наиболее системной разработкой стили подверглись в научных исследованиях представителей пермской психологической школы, основателем которой является выдающийся отечественный психолог В.С. Мерлин [19]. Психологами были предприняты плодотворные попытки изучения разных стилей жизнедеятельности человека: стилей учения (А.К. Байметов, М.Р. Щукин, С.Ю. Жданова, О.С. Самбикина, Е.И. Сибирякова и др.); стилей самоорганизации (Б.А. Вяткин, О.А. Андрос); стилей адаптации (Б.А. Вяткин, Е.В. Иванова); стилей психологической защиты (В.А. Усталов); стилей поведения в конфликте (Н.И. Леонов); стилей реагирования на болезнь

(М.И. Баженова, М.Р. Шукин); стилей деятельности в профессиональной сфере (И.В. Долгополова, Е.В. Ковтун и др.); когнитивных стилей (Л.Л. Баландина и др.) и др. Кроме того, психологами пермской научной школы анализировались такие важнейшие вопросы теоретической и практической психологии как стиль и проблема способностей; стиль и проблема профессиональной пригодности [18].

Изучение стилей деятельности и активности студентов вуза представителями пермской психологической школы имеет не только теоретическое, но и практическое значение, в частности, для организации психологического сопровождения учебного процесса в вузе, в котором развивается индивидуальный стиль учения, самоорганизации, активности (коммуникативной, социальной и др.) обучающегося. Результаты таких исследований создают основу для разработки программ психолого-педагогической помощи студентам, испытывающим проблемы, связанные с адаптацией к вузу, с организацией научной, учебной, общественной и досуговой деятельности.

Стиль учебной деятельности («стиль учения») в пермской научной школе стал предметом исследований с середины 60-х гг. прошлого века. Под стилем учения понималась система взаимосвязанных действий и операций обучающегося, при помощи которых достигается определенный результат [21]. Можно выделить три этапа в развитии представлений о стиле учебной деятельности в научной психологической школе, основанной В.С. Мерлиным. На первом этапе исследований стиль учения рассматривался как симптомокомплекс операций, сформированный в зависимости от отдельных свойств нервной системы или их сочетания (В.С. Мерлин, 1968, 1970; А.К. Байметов, 1967; М.Р. Шукин, 1963; С.И. Асфандиярова, 1964; М.Б. Прусакова, 1974) [21]. В.С. Мерлин и Е.А. Климов впервые выявили типологическую обусловленность стиля, подчеркнули его достоинства и ограничения [13].

Второй этап исследований стиля учебной деятельности характеризуется его изучением в связи с разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности (С.Ю. Жданова, 1997; О.С. Самбикина, 1998; Е.И. Сибирякова, 1996 и др.). Разноаспектные характеристики стилей учения, полученные в исследованиях представителей пермской психологической школы, позволили определить стиль как «целостное системное образование, многоуровневое и многокомпонентное, направленное на достижение успеха в учебной деятельности и детерминированное разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности» [21, с. 156], была экспериментально подтверждена системообразующая функция стиля учебной деятельности в структуре интегральной индивидуальности.

С.Ю. Ждановой рассмотрена проблема развития стиля учебной деятельности студентов в образовательной среде вуза. Эмпирическое исследование было направлено на изучение процессуальной и результативной стороны стиля студентов, системы его внутренних условий, а также отражение субъектом особенностей и требований деятельности. В ходе изучения процессуальной стороны стиля учебной деятельности исследовались особенности ориентировочных, исполнительных действий, их детальность; создание субъектом удобных условий своей деятельности, предпочтения деятельности и др. В качестве характеристик результативной стороны стиля использовались показатели успеваемости студентов и их академической успешности. Автором выявлены различия в стиле учения студентов в зависимости от курса обучения и специализации (филологи и математики). Исследования С.Ю. Ждановой показали, что причиной академической неуспеваемости на первых курсах вуза является недостаточно развитая система приемов и способов учебной работы, т.е. несоответствие стиля учебной деятельности, сложившегося в период школьного образования, новым условиям обучения [15].

В процессе изучения стиля учебной деятельности студентов на основе корреляционного анализа С.Ю. Ждановой была выявлена связь между компонентами системы внутренних условий стиля (между свойствами нейродинамического, психодинамического, личностного, социально-психологического уровней интегральной индивидуальности, интеллектуальными особенностями) [16]. Анализ системы внутренних условий стиля у первокурсников показал недостаточное развитие познавательных интересов, проявление в учебе осторожности, нерешительности. Связь интеллектуальных возможностей с приемами учебной деятельности у них выражена слабо, однако установлена связь приемов и способов учебной работы со свойствами нейродинамического и психодинамического уровней интегральной индивидуальности студентов. Особенности стиля студентов первых курсов С.Ю. Жданова связывает с адаптацией к новым условиям образовательной среды вуза. Заметное развитие стиля у студентов она отмечает к третьему курсу. Происходит не только развитие приемов учебной деятельности обучающихся, существовавших ранее, но и появление новых: использование исполнительных действий, повышение самостоятельности, активности и др. Исследовательница также отмечает развитие сферы личностных свойств студентов: нерешительность сменяется смелостью, независимостью, решения принимаются осознанно, повышается познавательная мотивация. В учебной деятельности студентов разных специальностей проявляются интеллектуальные особенности: у филологов преобладает вербальный интеллект, у математиков – невербальный. К пятому курсу, по мере усложнения учебной деятельности, происходит дальнейшее развитие и дифференциация стиля студентов [15]. Таким образом, у первокурсников связи между приемами учебной деятельности и нейродинамическими особенностями являются более выраженными, в то время как у студентов старших курсов более явно проявляются связи приемов и способов учебной деятельности со свойствами личностного уровня интегральной индивидуальности, в том числе, мотивацией [16].

С.Ю. Ждановой обнаружены связи между показателями процессуальной стороны стиля учебной деятельности студентов. По мере перехода от курса к курсу у студентов происходит увеличение количества связей между приемами учебной работы. Первокурсники более ориентированы на понимание и запоминание учебного материала, концентрацию на деталях, использование ориентировочных действий, систематическое посещение занятий, нерациональные приемы, что автор связывает с новизной учебной работы в вузе. У студентов старших курсов более явно проявляются исполнительные действия, установление межпредметных связей, создание удобных условий для подготовки к экзамену. Они ориентированы на понимание учебного материала в целом, у студентов усиливаются связи с показателями рациональных приемов учебной деятельности. Процессуальная сторона стиля учебной деятельности пятикурсников становится более связанной с разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности, причем ведущую роль играют свойства личности и интеллекта [15].

Исследования С.Ю. Ждановой свидетельствуют об изменениях в результативной стороне стиля учебной деятельности: в отличие от студентов первых курсов, у старшекурсников наблюдается повышение успеваемости и академической успешности [15]. С.Ю. Жданова отмечает наличие особенностей, характеризующих стиль студентов разных специальностей, более проявляющихся в характеристике его процессуальной стороны. Так, у первокурсников-математиков, в отличие от филологов, отмечается более разнообразное использование приемов учебной работы, среди которых более выражены: установка на понимание учебного материала, ориентировочные приемы, проверка и доказательство своих действий. Студенты-филологи характеризуются приемами установления межпредметных связей, установкой на механическое запоминание

изучаемого материала, ориентированы на применение исполнительных действий. Также автор указывает на некоторые различия в системе внутренних условий стиля: большее выражение познавательной мотивации у филологов, различия личностных качеств студентов разных факультетов. Исследовательница отмечает, что усиление различий в характеристике стиля учения филологов и математиков происходит к третьему и пятому курсу: у математиков связи между показателями процессуальной стороны стиля, системой его внутренних условий, результативной стороной становятся более разнообразными [15].

Таким образом, результаты эмпирического исследования С.Ю. Ждановой доказывают, что стиль учебной деятельности студентов является динамичным, развивающимся образованием, которое включает в себя систему внутренних условий, процессуальную, результативную стороны учебной деятельности и зависит от внешних условий и требований данной деятельности. Развитие стиля учебной деятельности в образовательной среде вуза сопровождается изменениями в системе внутренних условий, процессуальной и результативной сторонах стиля, в ряде личностных, интеллектуальных и психодинамических характеристик студентов [16].

Исследуя проблемы формирования стиля учебной деятельности, С.Ю. Жданова указывает, что принципиальным условием развития индивидуального стиля является активизация механизмов саморегуляции студентов и их активности по отношению к использованию своих возможностей [16]. Результаты исследований, проведенных М.Р. Щукиным, позволяют выделить несколько линий такой активизации: обеспечение активной мотивации на занятиях, учет и коррекция самооценок обучающихся, активизация их интеллектуальной деятельности, учет эмоциональных реакций студентов и их психологическое просвещение, включающее в себя ознакомление с закономерностями овладения умениями и навыками, причинами индивидуальных различий и т.д. [25].

Важным аспектом проблемы развития стиля учебной деятельности являются изменения, происходящие в нем по мере накопления опыта. Данные изменения связаны с формированием автоматизмов, способствующих гибкому использованию субъектом своих возможностей в соответствии с объективными условиями и требованиями деятельности [16, 25]. В этой связи В.А. Толочек акцентирует внимание на поэтапном овладении деятельностью и приспособлении к ее требованиям [23], а С.Ю. Жданова выделяет три способа развития стиля учебной деятельности:

1. актуализация и дальнейшее использование ранее усвоенных навыков в новых условиях обучения;
2. коррекция ранее сформированных навыков применительно к новым условиям обучения;
3. формирование принципиально новых навыков, несвойственных ранее осуществляемой учебной деятельности [17].

По мере накопления опыта в индивидуальном стиле появляются разнообразные приемы деятельности, стиль учения становится более совершенным [15, 21]. Однако, опыт может привести к негативным особенностям деятельности, формированию нерационального стиля у студентов старших курсов, характеризующихся более совершенным и менее совершенным стилем учебной деятельности [15].

Разноплановое влияние опыта на индивидуальный стиль обнаружено Е.И. Сибиряковой при изучении стиля усвоения математических знаний у студентов и учителей математики. У студентов первокурсников она отмечает отсутствие четко выраженного и рационального стиля, у старшекурсников стиль оказывается сложившимся и отработанным. Проведенный исследовательницей кластерный анализ

показал, что выборки студентов первого и третьего курсов распадаются на два кластера, один из которых отмечен хорошим стилем усвоения математических знаний, другой – неудачным. При переходе из курса на курс происходит сокращение представителей неудачного стиля, но они не исчезают совсем, и изменить тип стиля студентам становится труднее. У преподавателей, с одной стороны, увеличивается позитивное влияние на успешность деятельности основных компонентов стиля, с другой – происходит «обеднение» стиля в разнообразии проявлений, приводящее к его «неадаптивности» при изменении привычных условий деятельности [22].

В условиях компетентного подхода к результатам образования становится актуальным учет субъектных характеристик студента, направленных на активное освоение и осознанное развитие своих личностных компетенций, необходимых для успешного обучения и профессиональной подготовки. Одной из таких характеристик является способность студентов к самоорганизации своей деятельности, общения, жизнедеятельности [21]. Предположение о существовании индивидуального стиля самоорганизации было высказано Б.А. Вяткиным, позднее индивидуальный стиль самоорганизации студентов был изучен О.Я. Андрос. У студентов были выявлены четыре стиля, характеризующие разнообразие приемов и способов организации ими научной, учебной, общественной, досуговой деятельности, а также жизнедеятельности в целом:

- 1) стиль прогнозирования своих возможностей;
- 2) стиль адекватного реагирования на ситуацию;
- 3) стиль развернутого планирования;
- 4) стиль следования социальным стереотипам.

Анализ выделенных О.Я. Андрос стилей самоорганизации указывает на их значительную роль в обеспечении успешного приспособления студентов к требованиям деятельности. В условиях широкого диапазона требований деятельности вследствие сознательного выбора компонентов самоорганизации, детерминированных свойствами нейродинамического, личностного и социально-психологического уровней интегральной индивидуальности, происходит ограничение негативных проявлений некоторых индивидуальных особенностей и осуществляется коррекция характеристик различных видов деятельности до требуемого уровня (стиль прогнозирования своих возможностей). В данном стиле саморегуляция внутренних условий связана с совестью, выраженной педагогической направленностью и высоким уровнем интернальности производственных отношений. Стиль адекватного реагирования на ситуацию характеризуется выделением приемов быстрой ориентации в учебном материале и ситуациях, подстройкой под изменяющиеся условия требований любой деятельности. В стиле развернутого планирования выделяются приемы устойчивой самоорганизации с элементами ригидности, включающих тщательный самоанализ, предварительное самопрограммирование действий и поведения, самоконтроль. У студентов стиль следования социальным стереотипам отличается приемами самоорганизации в общественных видах работ. Таким образом, О.Я. Андрос установила, что стиль самоорганизации студентов представляет собой целостное многокомпонентное образование, детерминированное определенным симптомокомплексом индивидуальных свойств, направленное на улучшение приспособления к среде, к требованиям деятельности и достижению в ней успехов [2].

На сегодняшний день развитие представлений о стиле учебной деятельности в пермской психологической школе происходит с позиции полисистемного подхода, что позволило выделить три полисистемы, требующие дальнейшего изучения: «стиль деятельности – интегральная индивидуальность», «стиль деятельности – внешние условия и требования деятельности», «интегральная индивидуальность – внешние

условия и требования деятельности» [11]. Перспективным направлением, создающим предпосылки для индивидуализации процесса обучения, для более полной реализации возможностей студентов, а также для сознательного управления молодыми людьми своими индивидуальными особенностями и целенаправленного развития стилевых характеристик учебной деятельности, является исследование структуры и механизмов стилей активности студентов. Долгое время стилевая проблематика не касалась активности, по причине, с одной стороны, неоднозначности трактовки понятия «активность», разнообразия подходов и феноменологических описаний, с другой стороны, в связи с отсутствием дифференциации понятий «активность» и «деятельность» в зарубежной психологии.

Термин «активность» происходит от латинского слова *activus* и означает энергичную, усиленную деятельность; деятельное участие в чем-либо; инициативность. С.А. Васюра отмечает, что для понимания источников, движущих сил, путей развития индивидуальности и личности, необходимо изучение разных видов психической активности [7].

В психологии стилей понятие «активность» стало применяться в 90-х годах прошлого века в работах представителей пермской психологической школы - Б.А. Вяткина, его коллег и учеников (А.А. Волочков, М.К. Дуванская, А.Ю. Попов и др.) [14; 20; 21]. В русле теории интегральной индивидуальности, разработанной В.С. Мерлиным, идея активности разрабатывалась в трех направлениях:

1. В.С. Мерлин (1986) определяет активность как активность иерархических уровней индивидуальности, каждый из которых обладает собственной активностью в связи со спецификой функций и расположением в системе индивидуальных свойств;

2. Л.Я. Дорфман (1993) рассматривает активность человека как целостную характеристику интегральной индивидуальности, в которой каждое свойство является результатом активного взаимодействия с окружающим миром;

3. Б.А. Вяткин (2007) рассматривает различные виды активности в качестве опосредующих звеньев в структуре интегральной индивидуальности, которые выполняют системообразующую функцию в образовании межуровневых связей свойств [4].

Б.А. Вяткин предложил концепцию стиля ведущей активности, что способствовало значительному развитию третьего направления анализа активности в работах С.А. Васюры, А.А. Волочкова, Ю.Я. Горбунова, В.И. Шмыкова, А.А. Вихмана и др. [4, 8, 21].

Актуальным направлением исследований является изучение стиля коммуникативной активности студентов, как одного из ведущих видов активности в этом возрастном периоде. Не существует единого, общепризнанного определения коммуникативной активности, она определяется как:

- состояние людей, взаимодействующих между собой, характеризующееся стремлением к установлению и поддержанию межличностных контактов;
- качество коммуникативной деятельности, в которой проявляется личность человека и его отношение к целям, содержанию, форме и результатам общения;
- проявление творческого отношения индивида к партнерам в общении;
- личностное образование, выражающее познавательный, поведенческий и эмоциональный отклик на обращение другого человека [3].

Источниками коммуникативной активности человека, по мнению С.А. Васюры, являются различные потребности. В их числе: потребность индивида в самовыражении, потребность в новой информации от другого человека, потребность в передаче информации другому, потребность в снятии тревоги и напряжения, потребность в

достижении единой точки зрения с окружающими, потребность в сопереживании, потребность в заботе о другом, потребность разделить вместе горе, радость и др. Неудовлетворение потребностей в общении может снижать коммуникативную активность человека или менять ее направление. Коммуникативная активность личности может выражаться не только в творческом отношении к партнерам и ситуации общения, но и в контактах с окружающими в виде сложившихся у личности стереотипов общения с людьми [3].

В работах представителей пермской психологической школы (В.И. Шмыков, С.А. Васюра, Д.С. Корниенко, Е.В. Забелина) коммуникативная активность рассматривается как сложное многокомпонентное целостное психологическое образование. Она определяется как мера взаимодействия субъекта общения с окружающими людьми, исходящего из его собственной инициативы [3, 5]. Исследования С.А. Васюра направлены на изучение коммуникативной активности в учебной деятельности студентов, выявлении их индивидуальных стилей коммуникативной активности, анализ гендерных особенностей коммуникативной активности обучающихся. В своем эмпирическом исследовании, выполненном в выборках студентов, разделенных по признаку пола, С.А. Васюра установила стили коммуникативной активности юношей, обусловленные симптомокомплексами разноуровневых свойств индивидуальности: «энергичный, деловой», «конформный, эмоциональный», «дипломатичный, ориентированный на других». Выявлены три индивидуальных стиля коммуникативной активности студенток. Эти стили детерминированы различными симптомокомплексами свойств, относящихся к разным уровням их интегральной индивидуальности и обозначены как «энергичный, контактный», «эмоциональный, затруднительный», «покладистый, затруднительный». В структуре двух из трех выявленных стилей коммуникативной активности студентов, как у юношей, так и у девушек С.А. Васюра выявила гендерный компонент: маскулинность в первом стиле, феминность – в третьем. Исследовательница обращает внимание, что не все выявленные стили коммуникативной активности студентов являются продуктивными и гармоничными, она отмечает: «Стиль юношей «конформный, эмоциональный» и стиль девушек «эмоциональный, затруднительный» не только затрудняют общение, но и, вероятно, не способствуют развитию индивидуальности студентов» [5, с. 30].

В психологических исследованиях современного студенчества, по мнению психолога пермской научной школы А.А. Волочкова, активность определяется, интерпретируется и диагностируется целостно, как единая динамическая система, которая представляет собой форму и способ существования и развития индивидуальности, личности и деятельности. Он подчеркивает необходимость перехода от поэлементарного исследования разных видов и проявлений активности к активности «как единому потоку взаимодействий, обеспечивающему целостность и постоянное развитие индивидуальности» [8, с. 18]. На основе концепции активности субъекта в пермской психологической школе был разработан диагностический инструментарий, прошедший психометрическую проверку: диагностическая система «Диагностика активности студента», «Вопросник учебной активности студента» [8]. А.А. Волочковым проведено исследование возрастной динамики профиля младших школьников, старшекласников и студентов с целью выявления возрастных особенностей профиля разноуровневых индивидуальных свойств обучающихся в зависимости от их учебной активности. Автором выявлено, что по мере взросления происходит резкое возрастание роли учебной активности в развитии индивидуальности обучающегося. «Наблюдается своеобразный парадокс: при очевидном и хорошо известном в возрастной психологии снижении значимости и роли учебной деятельности в развитии индивидуальности

подростка значимость учебной активности резко нарастает» [9, с. 62]. Полученные результаты свидетельствует о раскрытии через учебную активность в деятельности школьника и студента как субъекта, творца и инициатора образовательных взаимодействий. А.А. Волочков отмечает, что «субъектные акценты социальных взаимодействий, активное участие в них, в том числе в обучении, наиболее привлекательны для подростков и юношества» [9, с. 62]. В исследовании выявлены значительные различия профилей средних значений разноуровневых индивидуальных свойств у студентов с различной учебной активностью. Наиболее высокий уровень учебной активности приводит к более благоприятному профилю индивидуальности, что свидетельствует о значительном влиянии учебной активности на индивидуальность студента. Выявленные преимущества активных студентов становятся долговременными ресурсами их дальнейшего развития [9].

В связи с всеобщей компьютеризацией, активным внедрением информационных технологий актуальность приобретают исследования влияния Интернета, киберпространства и виртуальной реальности на психологические границы и коммуникативную активность студентов, на стили деятельности и активности [26]. В условиях современного транзитивного цифрового общества проблематика стилей студентов усиливается при переносе в виртуальное пространство, актуализируется необходимость исследования влияния информационных технологий на стили активности в различных сферах жизнедеятельности.

Таким образом, исследования стилей деятельности и стилей активности студентов имеют большие перспективы с позиций полисистемного подхода к целостному познанию человека, результаты этих исследований востребованы специалистами психологических служб вузов. Проблема развития индивидуальных стилей студентов имеет огромное значение не только при организации образовательной среды вуза, а также и для их дальнейшей деятельности в качестве специалистов-профессионалов.

Список литературы

1. Алишев Б.С. Изменения в структуре ценностей студенческой молодежи в начале XXI века / Б.С. Алишев // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманитарные науки. – 2016. – Т. 158, кн. 4. – С. 929–940.
2. Андрос О. Я. Самостоятельный выбор стиля как фактор развития интегральной индивидуальности (на материале лонгитюдного исследования студентов): Автореф. дисс. ... канд. наук. Пермь, 1994. – 27 с.
3. Васюра С.А. Коммуникативная активность человека: понятие, источники, формы проявления, условия осуществления / С.А. Васюра // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2006. – № 15. – С. 82-86.
4. Васюра С.А. Структура и функции коммуникативной активности в интегральной индивидуальности человека / С.А. Васюра // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2015. – №2 (21). С. 167-170.
5. Васюра С.А. Коммуникативная активность студентов: индивидуальные стили, гендерные особенности и способы формирования // Вестник Удмуртского университета. Серия. Философия. Психология. Педагогика. – 2006. – № 9. С 23-32.
6. Васюра С.А. История, методология и перспективы исследований стиля активности человека в пермской психологической школе / С.А. Васюра, О.В. Никитина // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2020. – Т. 30, № 1. – С. 26-32.

7. Васюра С.А. Взаимосвязь стиля коммуникативной активности и интегральной индивидуальности подростков / С.А. Васюра // Полисистемное исследование индивидуальности человека / под ред. Б.А. Вяткина. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – С. 173-192.
8. Волочков А.А. Активность, ценностная направленность и психологическое здоровье студенчества // Гуманизация образования. –2017. – № 4. – С. 18-26.
9. Волочков А.А. Возрастная динамика профиля индивидуальности в зависимости от учебной активности (от школы до вуза) / А.А. Волочков // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2017. – Вып. 1. – С. 51-69.
10. Волочков А.А. Ценностная направленность личности и смыслообразующая активность / А.А. Волочков // Полисистемное исследование индивидуальности человека / под ред. Б.А. Вяткина. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – С. 148-163.
11. Вяткин Б.А. Проблемы индивидуального стиля в трудах В.С. Мерлина и их развитие (к 110-летию со дня рождения ученого) / Б.А. Вяткин, М.Р. Щукин // Мир психологии. – 2007. – № 3. – С. 254-264.
12. Вяткин Б.А. История и методология исследования стилей человека в школе В.С. Мерлина (к 120-летию со дня рождения ученого) / Б.А. Вяткин, М.Р. Щукин // Методология и история психологии. – 2018. –Вып. 3. – С. 127 – 150.
13. Долгополова И.В. Метаиндивидуальный эффект стиля педагогической деятельности в условиях нового качества образования / И.В. Долгополова // Вестник ТГПУ. – 2014. - №5(146). – С. 81-86.
14. Дуванская М.К. Учебная активность в структуре интегральной индивидуальности студентов в связи со специализацией и этапом обучения: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Пермь, 2005. – 23 с.
15. Жданова С. Ю. Стиль учебной деятельности и его развитие (на материале исследования студентов-филологов и математиков): Дис. ... канд. психол. наук. – Пермь, 1997. – 213 с.
16. Жданова С.Ю. Динамика индивидуального стиля учебной деятельности студентов в процессе профессионального обучения / С. Ю. Жданова // Интегральная индивидуальность человека и ее развитие в профессиональном образовании: межвузовский сборник научных трудов / Урал. гос. проф.-пед. ун-т. - Екатеринбург, 2000. – С. 82-95.
17. Жданова С.Ю. Стиль учебной деятельности студентов в зависимости от специфических условий и требований деятельности / С.Ю. Жданова // Полисистемное исследование индивидуальности человека / под ред. Б.А. Вяткина. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – С. 164-180.
18. Иголевич Н.И. Особенности интегральной индивидуальности студентов в связи с профессиональным становлением и успешностью обучения (на материале исследования студентов технического вуза): Дис. ...канд. психол. наук. – Пермь, 1998. – 186 с.
19. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
20. Попов А.Ю. Активность субъекта жизни: структура и функции в интегральной индивидуальности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2010. – 26 с.
21. Психология интегральной индивидуальности: Пермская школа / сост. Б.А. Вяткин, Л.Я. Дорфман, М.Р. Щукин. – М.: Смысл, 2011. – 636 с.
22. Сибирякова Е. И. Индивидуальный стиль усвоения математических знаний: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. – Пермь, 1996. – 25 с.

23. Толочек В.А. Стили профессиональной деятельности как часть проблемы стиля в психологии / В.А. Толочек // Стиль человека: психологический анализ / под ред. А.В. Либина. – М.: Смысл, 1998. – С. 163-173.

24. Толочек В. А. Стили деятельности: ресурсный подход / В.А. Толочек. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – 366 с.

25. Щукин М.Р. Теоретические и методические основы формирования и развития индивидуального стиля деятельности // Режим доступа https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/9103/1/ii_2000_17.pdf (дата обращения 29.07.2020)

26. Iogolevich N., Vasyura S., Maletova M. Student as the Center of Media Education: Personality Boundaries and Communicative Activity // Медиаобразование. 2019. № 1. С. 37-48. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/student-as-the-center-of-media-education-personality-boundaries-and-communicative-activity> (дата обращения 29.07.2020)

2.8. Психологические аспекты формирования клинического мышления в процессе проблемно-ориентированного обучения

Проблемно-ориентированное обучение (PBL, ПБЛ) - это интерактивная технология обучения, на основе реальных или вымышленных ситуаций, направленная не столько на освоение знаний, сколько на формирование у учащихся новых качеств и умений. Главное её предназначение – развивать способность разрабатывать проблемы и находить их решение, учиться работать с информацией [2, 3, 4, 6, 7, 8]. При этом акцент делается не на получение готовых знаний, а на их выработку, на сотворчество тьютора и студента. Это метод обучения, в котором сложные реальные проблемы используются в качестве средства содействия усвоению учащимися понятий и принципов в отличие от непосредственного представления фактов и концепций. Помимо усвоения теоретических знаний содержания курса, PBL способствует развитию навыков критического мышления, умения решать проблемы и коммуникативных навыков. Ведущую роль во всех этих процессах занимает тьютор - координатор, помощник и проводник всех гипотез студентов и путей решения, поставленной перед ними проблемы [7, 9, 10, 11, 12].

Целью исследования явилось: определить роль тьютора в процессе проблемно-ориентированного обучения и дать рекомендации, повышающие его психолого-педагогические компетенции при использовании данной методики в образовательном процессе.

Метод PBL рассматривается как успешный инновационный метод обучения, направленный на самостоятельную работу студента. В данном методе акцент обучения смещается с преподавателя на студента, так как теперь студент занимает более активную роль, пытаясь решить поставленную практическую задачу. Данная методика учит студента шире и глубже осмысливать все сказанное преподавателем во время лекций и написанное в учебниках.

Barrows H. S. et al., принимавший участие в разработке метода PBL в университете МакМастер в Канаде, дает определение PBL с точки зрения конкретных атрибутов, присущих данному методу [5]. К ним относятся такие характеристики PBL как личностная ориентированность, организованность процесса обучения вокруг проблемы и направленность на работу в небольших группах, где преподаватель выступает в качестве посредника. Hmelo-Silver C. и E., Eberbach C. определяют PBL на основе принципов теоретического обучения, таких как постепенное построение знания, мета-обучение и контекстное обучение [9]. Savin-Baden M. систематизирует модели PBL следующим образом: PBL для достижения знания, PBL для профессиональной деятельности, PBL для

междисциплинарного понимания и осмысления, PBL для межотраслевого обучения и PBL для получения критических компетенций [13]. Terry Poulton et al., Khamchiyev K.M. et al. [2, 3, 4, 10, 11, 12] систематизирует модели PBL следующим образом: PBL для достижения знаний, PBL для профессиональной деятельности, PBL для междисциплинарного понимания и понимания, PBL для межотраслевого обучения и PBL для приобретения критических компетенций.

В литературе разделяют три уровня метода обучения основанного на проблеме: теория, модель и практика [14,15,16]. Попросту говоря, студентам предлагается некая задача (проблема), часто выбранная из реальной жизни и предлагается «набор инструментов» для ее решения.

Для наибольшей эффективности данного метода необходимо правильно организовать образовательный процесс. Использование данного метода предполагает, что в план занятий, лекций и семинаров, а также в методiku оценивания знаний будут внесены определенные изменения, чтобы оптимизировать пользу от PBL.

Для достижения выпускниками общих и специальных компетенций в АО «Медицинский университет Астана» в Миссии и целях вуза, Стратегическом плане развития ВУЗа провозглашена приоритетность внедрения инновационного подхода в обучении. С этой целью, наряду с другими вузами Греции, Англии, Грузии и Украины, Медицинский университет Астана с 2013 года начал работу в международном грантовом проекте «Создание межрегиональной сети национальных центров медицинского образования, ориентированных на проблемно-ориентированное обучение (PBL) и виртуальных пациентов» в рамках Европейской программы ТЕМПУС [10,11,12].

ТЕМПУС – одна из программ Европейского Союза, направленная на поддержку процессов модернизации высшего образования в странах-партнерах из Восточной Европы, Центральной Азии, Западных Балкан и Средиземноморья, главным образом, через реализацию проектов межвузовского сотрудничества.

В рамках проектов ТЕМПУС поддерживаются консорциумы, состоящие, в основном, из ВУЗов или их объединений, а также неакадемических партнеров.

Для координации данной работы на уровне ВУЗа были созданы Центр медицинского образования и Комитет по внедрению новых образовательных технологий, рабочая группа «ТЕМПУС». Для более эффективного результата применяются принципы системы менеджмента качества. В рамках интегрированной системы менеджмента создано «Положение о тьюторстве». Вся работа осуществляется в соответствии с моделью совершенства (EFQM), что является новым, более высоким критерием оценки инновационной деятельности.

В рамках программы «ТЕМПУС», по методике проблемно-ориентированного обучения студентов прошли цикл семинаров и тренингов 9 преподавателей АО «МУА». Тренинги провели руководитель e-learning университета St. George's (London) профессор Терри Поултон и консультант по PBL этого же университета Элла Искренко. В дальнейшем сертифицированный тренер PBL К. Хамчиев каскадным методом обучил более 250 преподавателей вуза данной методике. Из числа преподавателей, прошедших обучение, восемь человек получили сертификаты тренеров. С целью повышения профессиональных качеств фасилитатора, PBL-тренерами была проведена серия семинаров и мастер-классов: «Основы метода проблемно-ориентированного обучения» и «Студенты и тьютор в PBL» [3, 4, 10, 11, 12].

В работе использовались кейсы Университета Святого Георгия (SGUL). Лондонский университет Святого Георгия имеет учебный план по проблемному обучению (PBL) для курса бакалавриата с использованием традиционных бумажных кейсов для пациентов. Данные кейсы были подготовлены доктором Эллой Искренко и

профессором Терри Полтоном [12]. Кейсы были изменены и дополнены, с учетом нормативных и правовых актов Республики Казахстан, особенностей проведения диагностики заболеваний и оказания медицинской помощи, номенклатуры лекарственных препаратов, этнических и других традиций страны. Занятия со студентами проводились в специализированных комнатах, оснащенных всеми необходимыми техническими средствами [8, 9, 11].

Методика ПБЛ была апробирована в 24 группах студентов 1-го и 2-го курсов. После прохождения курса ПБЛ студенты заполняли анонимные анкеты обратной связи, в которых отражали свое отношение к учебе по методу ПБЛ. Результаты рассчитывались по балльной системе, где 5 - полностью согласен, 4 – согласен, 3 – затрудняюсь ответить, 2 – не согласен, 1 – полностью не согласен.

Анализ анкет показал, что 93,5% студентов нравится заниматься по методике PBL. 3,4% согласились с этим утверждением. Однако для 3,1% методика показалась сложной и преждевременной для использования на начальных курсах. Они заполнили графу "затрудняюсь ответить" (Рисунок 1).

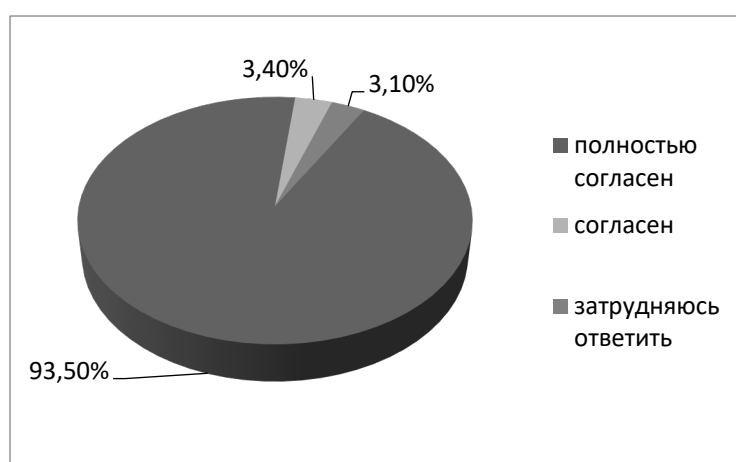


Рисунок 1 - Нравится ли вам методика PBL?

По мнению 86,2% студентов, ПБЛ является полезной и интересной методикой, позволяющей более эффективно усвоить предмет. Остальные 13,8% поддержали данное мнение, но отметили, что предпочитают решать вопросы самостоятельно, без чьих-либо подсказок (Рисунок 2).

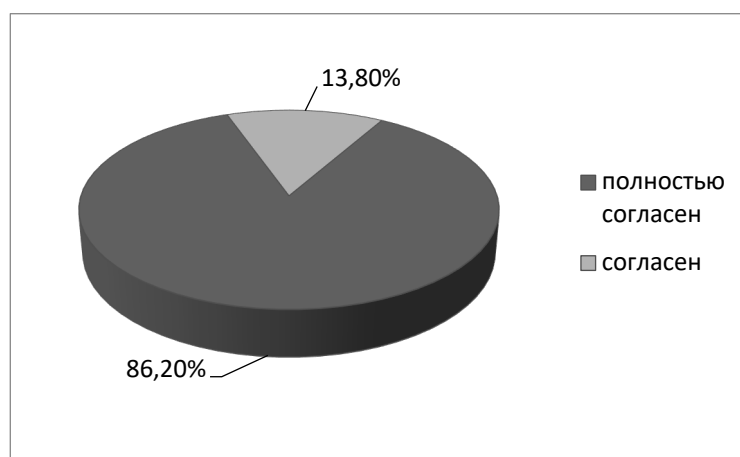


Рисунок 2 - PBL позволяет более эффективно усвоить предмет?

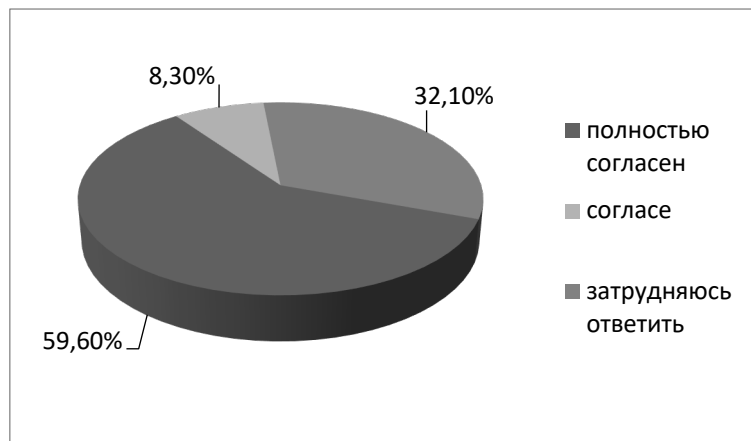


Рисунок 3 - Понравился ли вам стиль работы тьютора?

67,9% отметили, что им понравился стиль работы тьюторов (Рисунок 3), а 94,7% студентов понравилась возможность самостоятельно формулировать вопросы для дальнейшего изучения (Рисунок 4). Возможность самостоятельной разработки учебно-методических заданий является одной из главных особенностей студент-центрированного обучения в процессе PBL.

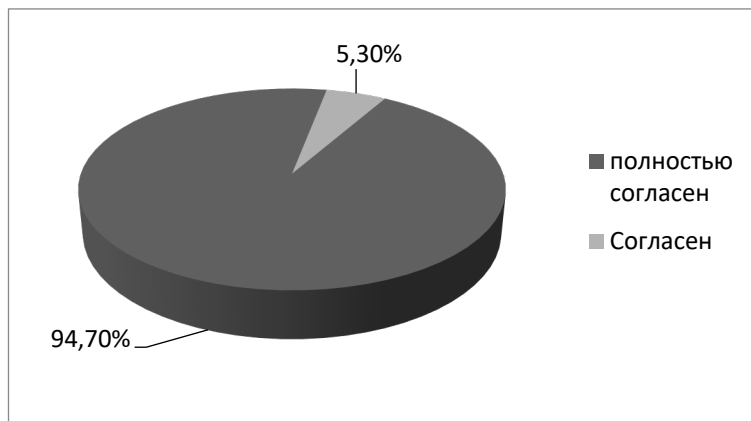


Рисунок 4 - Понравилась вам возможность самостоятельно формулировать вопросы для изучения?

93,8% студентов отметили, что тьюторы на высоком уровне координировали процесс решения проблемы и поощряли дискуссию между всеми членами группы (Рисунок 5).

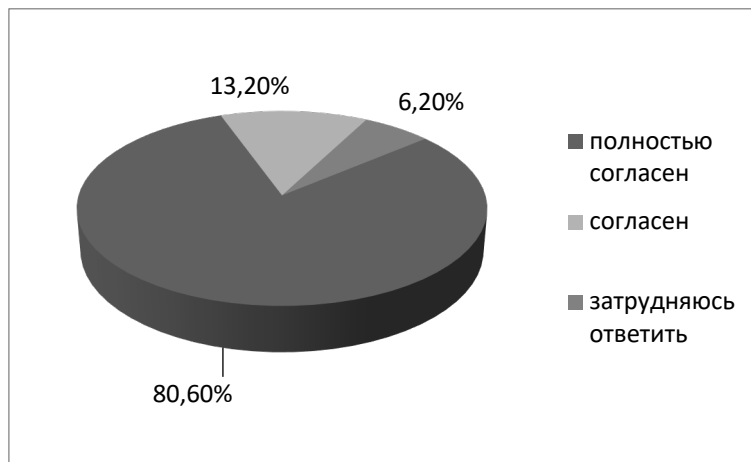


Рисунок 5 - Поощрял ли тьютор дискуссию между всеми членами группы?

Как студенты, так и преподаватели были приятно удивлены обширной информацией о строении и функционировании организма, методах диагностики и лечения, правах пациента, которую можно было получить при изучении простого клинического случая, и что особенно важно, сделать это в игровой, увлекательной обстановке. “Это очень интересно для нас... Высоко мотивирует к индивидуальному изучению материала... Мы чувствуем себя врачами и четко осознаем, что жизнь и здоровье пациента зависят от уровня наших знаний и решений...”, - таковы были высказывания студентов во время рефлексии, которую проводили тьюторы после каждого занятия. Специфика медицинского образования всегда была направлена на решение комплексных проблем охраны здоровья населения. Именно поэтому применение метода проблемно-ориентированного обучения является целесообразным для формирования психологии клинического мышления у студентов медицинских вузов.

Имплементация методики PBL в учебный процесс медицинского и других вузов – это эффективный инструмент мотивированного изучения студентами фундаментальных дисциплин. Структура «кейсов», предлагаемых для изучения, и четкая система фасилитаторства позволяет достаточно быстро получить уверенность в необходимости не только усвоения знаний, но и постоянного их использования в соответствии с клинической ситуацией. Нами был проведен анализ опроса студентов, где им предлагалось определить дисциплины, знание которых стало наиболее актуальным при изучении кейсов. Лидером стала «Нормальная физиология» (89% респондентов назвали именно этот предмет). На втором и третьем местах оказались «Нормальная анатомия» и «Биохимия» (76% и 68% соответственно). 88% респондентов отметили важность и необходимость изучения английского языка, что позволяет им свободно ориентироваться в структуре и содержании кейсов, представленных университетом St. George's (London). Студенты подчеркивали, что прочные знания по этим предметам позволяют быстрее сориентироваться в клинических случаях, касающихся тех дисциплин, которые ими не изучались [1, 2, 3, 4, 10, 11].

Успех методики PBL, его эффективность, зависят от профессионализма тьютора, его умения правильно урегулировать группу, подготовить адекватный случай, проблему для изучения.

Проблемы могут исходить из самых разных источников: газет, журналов, журналов, книг, учебников и телевидения/ фильмов. Некоторые из них находятся в такой форме, что их можно использовать с небольшим редактированием; однако другие должны быть переписаны, чтобы быть полезными. Следующие рекомендации помогут созданию задач PBL для аудитории, сосредоточенной вокруг метода; однако общие идеи могут быть применены в более простом использовании PBL:

Выберите центральную идею, концепцию или принцип, который всегда преподается в данном курсе, а затем подумайте о типичной задаче, задании или домашнем задании, которые обычно назначаются студентам, чтобы помочь им изучить эту концепцию. Перечислите цели обучения, которые студенты должны выполнить, когда они работают над проблемой.

Подумайте о реальном контексте рассматриваемой концепции. Разработайте аспект повествования для проблемы конца главы или исследуйте реальный случай, который может быть адаптирован, добавив некоторую мотивацию для студентов, чтобы решить эту проблему. Более сложные задачи заставят студентов выйти за рамки простого "подключи и тяни", чтобы решить их. Посмотрите на журналы, газеты и статьи, чтобы найти идеи по сюжетной линии. Некоторые практикующие ПБЛ беседуют с профессионалами в этой области, ища идеи реалистичного применения изучаемой концепции.

Эта проблема должна быть представлена поэтапно, чтобы учащиеся могли определить проблемы обучения, которые приведут их к исследованию целевых концепций. Ниже приведены некоторые вопросы, которые могут помочь в руководстве этим процессом:

- Как будет выглядеть первая страница (или этап)? Какие открытые вопросы можно задать? Какие проблемы обучения будут выявлены?

- Как будет структурирована эта проблема?

- Как долго будет продолжаться эта проблема? Сколько времени потребуется для завершения занятий?

- Будут ли учащиеся получать информацию на последующих страницах (или этапах), когда они будут работать над проблемой?

- Какие ресурсы понадобятся студентам?

- Какой конечный продукт будут производить студенты по завершении решения задачи?

Необходимо подготовить руководство для тьютора с подробным описанием учебных планов по использованию проблемы в курсе. Если курс представляет собой среднюю - и многочисленную аудиторию, то может потребоваться сочетание мини-лекций, дискуссий в целом классе и работы в малых группах с регулярными отчетами. Руководство учителя может указывать планы или варианты циклического движения по страницам проблемы, перемежая различные способы обучения.

Заключительным этапом является определение ключевых ресурсов для студентов. Студенты должны научиться самостоятельно определять и использовать учебные ресурсы, но это может быть полезно, если инструктор укажет несколько хороших источников, чтобы они начали работать. Многие студенты захотят ограничить свои исследования интернетом, поэтому будет важно направить их также и в библиотеку.

Метод распределения задач ПБЛ подпадает под три тесно связанных метода обучения: тематические исследования, ролевые игры и моделирование. Тематические исследования представляются студентам в письменном виде. Ролевые игры заставляют студентов импровизировать сцены, основанные на данных описаниях персонажей. Сегодня моделирование часто включает в себя компьютерные программы. Независимо от того, какая техника используется, суть метода остается той же самой: проблема реального мира. Традиционно роль тьютора в небольшой группе студентов сводится к роли лидера или инструктора. Зачастую, тьютор, должен активизировать работу группы, продемонстрировать владение материалом и учебным процессом. Его следующая задача, заставить студентов озвучивать свои мысли, периодически связывая, их друг с другом, и направляя дискуссию в нужное русло.

Тьютор-координатор. Нередко, эта роль самая сложная для «традиционного преподавателя», так как её суть в том, чтобы внимательно слушать и выявлять способности студентов, а не просто передавать знания. Адаптироваться к подобному режиму трудно как тьютору так и студенту. Однако не следует полагать, что данный подход подразумевает, своего рода, невмешательство. Это скорее разделение ответственности за обучение. Тьютор должен быть ориентированным на студентов, то есть, помогать им проявлять себя, принимать их такими, какими они являются, а не какими они «должны» стать.

Роли участников в небольших учебных группах. Существует много ролей, которые помогают наладить продуктивный учебный процесс. Некоторые из них берут на себя студенты. При координированном обучении, вместе с ответственностью, растет и количество ролей.

- Инициирование – начало дискуссии, предложение новых идей/занятий, возвращение к ним после перерыва.
- Предоставление /запрос информации.
- Реагирование/ получение ответной реакции.
- Перефразирование, приведение примеров.
- Сопоставление и «тестирование реальности» – перефразирование утверждений других студентов и проверка их собственных примеров.
- Разъяснение, синтез и резюмирование.
- Таймкипинг и следование плану дискуссий.
- Мотивация к действию.

Не все вышеуказанные функции всегда одинаково полезны для группы. Действительно, если одна из функций выполняется неверно или не к месту, она может повлиять на работу группы. Для тьютора-координатора имеет смысл, заранее рассмотреть, какие из этих функций выполнять самостоятельно, а какие возложить на студентов. В группе, ориентированной на студентов, тьютор обычно сводит своих функции к первому и двум последним пунктам. Но даже эти функции не всегда выполняются одновременно. Делегирование этих функций студентам имеет свои преимущества, так как студенты будут получать навыки, необходимые им в дальнейшей работе с группами. Если задача группы ясна, студенты смогут выполнять практически все функции одновременно. Очевидно, что для этого требуется четко разъяснить студентам их обязанности.

Основные правила в группе. Как было сказано выше, для небольшой группы, ориентированной на студентов, очень важно, чтобы студенты знали, что от них ожидается выполнение многих из вышеперечисленных ролей. Одна из самых главных задач тьютора – установить в группе «основные правила». Создание четких правил позволит студентам сконцентрироваться на обучении. Эти основные правила могут включать в себя:

- Изменение или отмена существующих ролей, т.е. студенты, а не тьютор, будут инициаторами, и будут направлять дискуссию.
- «Формальность», т.е. никто не будет высказываться повторно, пока все не выскажутся хотя бы один раз; тьютор говорит только в ответ на прямой вопрос и дает общие указания, а не определенную информацию.
- «Метаправила», т.е. ответственность за учебный процесс лежит на всех, тайм-аут можно сделать на любом этапе и оценить эффективность установленных правил, а все правила можно изменить по общему соглашению и т.д.

Однако чем больше основных правил введено, тем выше вероятность, что учебный процесс перетечет в игру. За этим также необходимо следить.

Мотивация и взаимодействие. Часто во время обсуждения студенты ведут себя сдержанно и, в лучшем случае, делают лишь формальный вклад в диалог. Довольно разговорчивые вне аудитории студенты, в присутствии тьютора отказываются принимать активное участие в обсуждении. В случае если тьютор выступает в роли координатора, это может вызвать недовольство, и тьютору нельзя в ответ на это недовольство принять на себя традиционную роль лидера. Для мотивации студентов тьютор может прибегнуть к простым перечисленным ниже.

Зрительный контакт с группой. Считается грубым не смотреть на человека, когда он с Вами разговаривает, однако тьютор должен понимать, что студент выступает для всей группы, а не только для него. Тьютору следует держать в поле зрения все группу, даже когда он слушает или говорит только с одним студентом. Если во время общения с одним студентом, тьютор будет смотреть не только на него, но и периодически на всю группу,

это будет мотивировать остальных следить за процессом, и, тем самым, привлечет внимание к выступающему. Это позволит избежать превращения дискуссии в серию диалогов один на один.

Сигналы. Пока говорит один студент, тьютор будет получать сигналы от остальной аудитории. Периодически осматривая всех остальных, он заметит, озадачен ли кто-нибудь, возникают ли вопросы. Таким образом, когда выступающий закончит, тьютору будет проще втянуть в обсуждение наименее разговорчивых студентов. Чаще всего, сигналы это не более чем подавленные вздохи, досадное сопение, ерзанье не стуле или же просто насупленный взгляд. Заметить все это, а также дать понять, что Вы это заметили, значит лучше оценить «климат» в группе и, следовательно, положительно влиять на него.

Невербальная коммуникация. Иногда прервать обсуждение и при этом не показаться критичным или грубым довольно сложно. В таких случаях, лучшим помощником тьютора будет невербальная коммуникация. Перехватить взгляд студента и ободряюще улыбнуться или же предложить ему высказаться, подняв брови – все эти жесты являются частыми спутниками вербальной коммуникации, однако их использование также ненавязчиво, как и эффективно.

Вербальная коммуникация. Иногда без вербального стимула не обойтись. Например, когда студент тихо улыбается, выглядит озадаченным или закатывают глаза, тьютор может сказать: «О чем ты думаешь, Елена?», или «Ты улыбнулся, Андрей?». Возможно, иногда будет необходимо прервать студента, который постоянно говорит и перебивает других. Сделать это нужно в открытой и дружеской манере: «Погоди, Дмитрий, давай послушаем, что скажут другие» или «Секунду, Леонид, слушаем остальных» - студент не будет чувствовать себя «выброшенным» из дискуссии.

Вопросы. Тьютор должен свести количество задаваемых им вопросов к минимуму, за исключением случаев, когда группа функционирует неправильно (например, когда студент не прекращает говорить, и единственный способ остановить его, это задать вопрос другому студенту), или сбивается с утвержденного плана обсуждения. Задавая вопросы, следует помнить несколько простых правил:

- Избегайте сложных, глубоко научных или наводящих вопросов (вопросы, которые часто встречаются в письменных экзаменах) - они могут ввести студентов в заблуждение, вызвать молчание или перевести тему на нежелательную.

- Если Вы все же озадачили студентов, не усугубляйте ситуацию, повторяя тот же вопрос – для начала дождитесь ответа, даже если это займет дольше времени, чем обычно (пауза в 20 секунд даст студентам понять, что они должны высказаться).

- Уточните, понятен ли Ваш вопрос студентам, если в этом есть необходимость: «Хотите, я повторю вопрос?» или «Вопрос слишком сложный/непонятный?».

- Не придумывайте «хорошие» вопросы заранее. Следите за студентами, и задавайте вопросы на основе того, как хорошо они понимают материал.

- Задавайте вопросы, требующие развернутый ответ, а не простое «да»/«нет».

- Будьте осторожны, оценивая ответы: иногда похвала необходима, чтобы вовлечь в работу неактивных студентов, однако неодобрение будет производить противоположный эффект. Поощряйте усердную работу.

Если тьютор задал сложный вопрос, он/она более не является координатором. Чтобы остаться в прежней роли, тьютору следует задавать следующие вопросы:

Пояснительные вопросы:

- «Можете перефразировать?»

- «Что вы имели в виду, сказав ...?»

- «Можете привести пример?»

Конкретизирующие вопросы:

- «Расскажите нам больше».
- «Расскажите об этом более детально»
- «Да, что ещё?»
- «Что Вы думаете по этому поводу?»
- «Повторение» вопроса:

(Повторите фразу студента с нейтральной интонацией, тем самым, приступив к обсуждению).

Ни один из этих вопросов не ставит тьютора в роль вышестоящего. Они направлены на то, чтобы активизировать студентов высказываться для всей группы, а не только для тьютора.

Следуя этим правилам, тьютор сможет активизировать работу студентов, вложится в график занятий, а также четко следовать плану дискуссии. Они должны применяться так, чтобы разделять ответственность за учебный процесс между тьютором и студентами. Другими словами, их задача дать понять, что тьютор – это координатор дискуссии, а не лидер и провидец, дающий ответы на все вопросы. Конечно, и эти роли можно переложить на студентов, что будет для них неплохой практикой.

Запомните, одна из основных задач тьютора – заранее выучить имена всех студентов. В дальнейших примерах, Вы увидите, насколько это важно. Тьютор может попросить студентов представится в самом начале занятия и записать свои имена на табличках, которые они поставят перед собой. Это поможет тьютору без труда запомнить имена всех студентов.

Таким образом, среди преимуществ метода PBL можно обозначить следующие:

1. Метод PBL стимулирует студентов к самостоятельной работе.
2. Метод PBL учит студентов мыслить. Просто выучить предлагаемый материал недостаточно. Выучить формулу, правила и определения – это только первая ступень в понимании предмета. Студент понимает, почему важны те или иные теории, концепции и правила. И воспринимает их уже по-другому.
3. Метод PBL стимулирует студентов нетривиально мыслить. Правильно организованная постановка проблемы стимулирует студентов к поиску нестандартных решений. Это зачастую именно то качество, которое ищут работодатели при приеме на работу новых специалистов.
4. Метод PBL «подогревает» интерес студентов к наукам. Важно, чтобы образовательный процесс был интересным и увлекательным. И чем активнее студент участвует в нем, тем интереснее ему учиться.
5. Метод PBL готовит студентов к «реальной жизни». Этот метод дает возможность привязать теорию к практике, в результате чего студент понимает практические аспекты своей будущей профессии.

Методика PBL может быть использована при изучении любой дисциплины [1, 2, 3, 4, 10, 11]. Главное - это подготовка кейса, клинического случая, с постановкой той или иной проблемы, которая будет решаться студентами коллективно. Эта проблема должна мотивировать студентов искать более глубокое понимание понятий, на основе базовых знаний. Проблема должна требовать от студентов принятия обоснованных решений и отстаивания их. Проблема должна включать в себя поиск новых знаний таким образом, чтобы связать его с предыдущими курсами/знаниями. При использовании для группового проекта, проблема требует определенного уровня сложности, чтобы гарантировать, что учащиеся будут работать вместе, чтобы решить ее. При использовании для многоступенчатого проекта, начальные этапы должны быть открытыми и привлекательными, чтобы привлечь студентов к проблеме [10, 11, 14, 15, 16].

Одной из важнейших задач тьютора является установление "основных правил" в группе. Тьютор должен активизировать работу студентов, уложиться в график занятий, а также четко следовать плану дискуссии. Важно помнить, что тьютор – это координатор дискуссии, помощник, а не лидер и эксперт, дающий ответы на все вопросы. Эти роли можно переложить на студентов-фасилитаторов, что будет для них неплохой практикой [10, 11, 14, 15].

Как уже упоминалось выше, для небольшой группы, ориентированной на студентов, очень важно, чтобы студенты знали, что от них ожидают выполнения многих из вышеперечисленных ролей. Создание четких правил позволит студентам сосредоточиться на обучении.

Список литературы

1. Тель Л.З., Агаджанян Н.А., Хамчиев К.М., Циркин В.И., Лысенков С.П. Нормальная физиология // Международный журнал экспериментального образования. Москва, 2015. – № 5-2. – С. 180-181
2. Хамчиев К.М., Кутебаев Т.Ж // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. Москва, 2015. – № 7. – С. 352
3. Хамчиев К.М. Опыт внедрения проблемно-ориентированного обучения в медицинском образовании // Международный журнал экспериментального образования. 2015. – № 7. – С. 129-131.
4. Хамчиев К.М. Психологические аспекты формирования клинического мышления в процессе проблемно-ориентированного обучения // Международный конгресс «Психотерапия, психология, психиатрия – на страже душевного здоровья!». Санкт-Петербург, 2019. – Выпуск 7. – С. 173
5. Barrows H.S. An overview of the uses of standardized patients for teaching and evaluating clinical skills // Academic Medicine, 1993. – Vol. 68(6). –P. 399–405.
6. Bridges, S. M., Botelho, M. G., & Tsang, P. C. S. PBL.2.0: Blended learning for an interactive, problem-based pedagogy // Medical Education, 2010. – Vol. 44. – P. 1117–1147.
7. Duch B.J., Groh S.E., Allen D.E. Why problem-based learning? A case study of institutional change in undergraduate education. In B. Duch, S. Groh, & D. Allen (Eds.). The power of problem-based learning. 2001. – P. 3-11.
8. Gardner, K., Bridges, S., & Walmsley, D. International peer review in undergraduate dentistry: Enhancing reflective practice in an online community of practice // European Journal of Dental Education, 2012. –Vol. 16. – P. 208-212.
9. Hmelo-Silver C. E., Eberbach C. Learning theories and problem-based learning. In S. Bridges, C. McGrath, and T. L. Whitehill (Eds.), Problem-based learning in clinical education – The next generation: New York, 2012. – P. 3-17.
10. Khamchiyev K.M., Derbissalina G. A. Problem-based learning (PBL) in medical education// Materials of the VI all-Russian conference with international participation "Medical education" 2015, April 2-3, Moscow, 2015. – P. 432-433
11. Khamchiyev K.M., Kutebayev T.Zh., Khamchiyeva E.K. Experience of implementing problem-based learning (pbl) in education of kazakhstan: student's opinion International Journal of Applied and Fundamental Research. 2016. – № 4. – С. 1.
12. Terry Poulton, Rachel H. Ellaway, Jonathan Round, Trupti Jivram, Sheetal Kavia, Sean Hilton. Exploring the Efficacy of Replacing Linear Paper-Based Patient Cases in Problem-Based Learning With Dynamic Web-based Virtual Patients: Randomized Controlled Trial. London, 2014 – Vol. 16(11). – 240 p.
13. Savin-Baden M. Problem-Based Learning in Higher Education: Untold Stories, SRHE and Open University Press, Buckingham, 2000. – P. 189.

14. Shuler, C. F. Comparisons in basic science learning outcomes between students in PBL and traditional dental curricula at the same dental school. – New York, 2012. – P. 35-46.
15. Sweller, J. Implications of cognitive load theory for multimedia learning. In R.E. mayer (Ed.) // Cambridge handbook of multimedia learning, 2005. – P. 19-30.
16. Walker, A., Recker, M., Robertshaw, M. B., Osen, J., Leary, H., Ye, L., & Sellers, L. Integrating technology and problem-based learning: A mixed methods study of two teacher professional development designs. Interdisciplinary // Journal of Problem-based Learning, 2011.– Vol. 5. – P. 70-94.

2.9. Формирование экономической компетентности как фактор повышения качества подготовки будущих военных специалистов

Современная система образования в России получила иной вектор развития – получение молодыми людьми базового образования, позволяющего им относительно легко осваивать новые профессии в будущем, свободно переходить от одной профессиональной деятельности к другой, из одной отрасли в другую, исходя из личных потребностей и побуждений или под влиянием конъюнктурных изменений в экономике и науке.

Современные концептуальные взгляды на перспективы развития Вооруженных Сил Российской Федерации также определяют новые подходы к решению задач, стоящих перед высшими военными учебными заведениями. Перед системой высшего профессионального образования стоит цель не только подготовки специалиста, но и создания условий для становления личности как преобразователя мира, субъекта социальных отношений в целом.

На сегодняшний день при подготовке специалистов в сфере высшего и среднего профессионального образования учитываются требования профессиональных стандартов. Однако в практике построения образовательного процесса в вузе, в том числе военном вузе, существует ряд обстоятельств, препятствующих достижению данной цели: доминирование трансляционного, репродуктивного характера обучения, преобладание индивидуального характера учебной работы курсантов, недостаточно широкое использование форм и методов, стимулирующих конструктивную творческую активность личности в процессе образования. Система формирования личности курсанта в военном вузе в настоящее время наряду с позитивным опытом, традициями и имеющимся педагогическим потенциалом несет в себе противоречия и недостатки, которые не обеспечивают ее соответствия задачам, стоящим перед Вооруженными Силами России.

Основные причины недостаточной профессиональной компетентности, характеризующей выпускников военных вузов, содержатся как во внешних условиях и факторах, так и в той системе воспитания и обучения курсантов, которая не вполне соответствует уровню задач, стоящих перед выпускниками военных вузов. Рост требований к выпускнику вуза обусловлен повышением значимости в современных условиях роли военной экономики, которая становится сегодня наряду с другими факторами одним из основных показателей боеготовности армии. В настоящее время специалисту уже недостаточно просто иметь глубокие знания, он должен владеть информационными, аналитическими, коммуникативными умениями, быть компетентным в вопросах социальной политики, активно участвовать в сохранении и развитии позитивных социальных процессов в обществе, уметь взаимодействовать с представителями разных возрастных, профессиональных, социальных групп.

Опираясь на вышесказанное, можно констатировать наличие ряда противоречий:

- между требованиями государственной стратегии к формированию финансовой грамотности населения и отсутствием соответствующих компетенций в образовательных стандартах;

- между высокими требованиями к подготовке курсантов высших военных учебных заведений в соответствии с тенденциями развития экономики и социальной политики и ориентацией профессионального образования на решение узкоспециальных задач,

- между разработанностью отдельных аспектов профессионального становления и воспитания будущих офицеров и потребностью в обосновании содержания и механизмов формирования экономической компетентности у курсантов военных вузов, разработке научно-методических основ данного процесса,

- между наличием опыта обеспечения процесса формирования экономической компетентности у курсантов в различных военных вузах и необходимостью его научно-методического обобщения.

Выявленные противоречия, актуальность, недостаточная теоретическая и методическая разработанность определили проблему нашего исследования - при каких педагогических условиях процесс формирования экономической компетентности у курсантов военного вуза будет эффективным.

Цель исследования – выявить и обосновать педагогические условия формирования экономической компетентности курсантов военного вуза.

На процесс подготовки курсантов существенное влияние оказывают внешние факторы. Это – престиж профессии в обществе; система военного образования; экономические факторы; морально-психологический климат в вузе; довузовская военно-патриотическая подготовка и воспитание; качество профессионального отбора, СМИ, семья. Современный институт образования предлагает курсанту множество научных дисциплин по избранной специальности, дает возможность проведения практики.

Задача военного вуза – сформировать достаточный уровень системных социально-экономических знаний, умений принятия решений, составляющих фундамент деятельности в различных сферах. Экономическая компетентность, будучи одним из первых инструментов создания средств адаптации личности к социально-экономическим изменениям, служит способом развития личности, распространения экономических знаний, средством формирования человеческого капитала. Поэтому, развитие экономической компетентности будущих специалистов представляет собой сложный, вероятностный процесс, главным свойством которого является необратимое и закономерное позитивное изменение.

Методологической основой развития экономической компетентности курсантов вузов является, по мнению специалистов, синтез нормативного, бизнес-ориентированного и контекстного подходов, которые способствуют профессиональной подготовке будущего специалиста как свободной и целостной личности.

Нормативный подход позволяет учесть объективные закономерности приобщения человека к нормам и ценностям общества (т.е. причинно-следственные детерминанты и функционально-ролевые механизмы формирования заданного стандарта личности в четко заданной системе ценностей).

Нормативный подход определяет цели и задачи экономического образования преимущественно внешними приоритетами, связанными с формированием заданного стандарта личности в четко определенной однозначной системе ценностей. Это способы, приёмы и стратегии, позволяющие обществу наиболее эффективно, оптимально и

безболезненно включать (приобщать) личность к объективно сложившейся системе социально приемлемых структур, ролей и взаимодействий, в которых личность могла бы приносить себе и обществу максимальную пользу.

Бизнес-ориентированный подход первоначально применялся в качестве стратегии исследования и построения бизнес процессов. Данный подход позволяет решить задачу воспитания экономически активного и предприимчивого будущего специалиста. При этом узкая ориентированность экономического бизнес-воспитания не закрывает перед обучаемым другие возможности самореализации на рынке труда, подчас более перспективные для его индивидуального набора личностных качеств.

В соответствии с бизнес-ориентированным подходом, экономические знания представляют собой, прежде всего, элемент общей культуры человека. Основная задача высшего профессионального образования - не заставлять обучаемого запоминать определения и формулы, а научить его мыслить экономически. Важно сформировать у будущих специалистов представление о мире, адекватное рыночным принципам организации хозяйственной жизни, добиться понимания ее основных закономерностей и взаимосвязей. Формирование у курсантов экономической культуры проявляется также в осознании себя полноценным членом общества с определенными правами и обязанностями. При таком подходе основной критерий качества преподавания – сформированность у курсантов багажа знаний и представлений о мире, который сохранится на многие годы, позволяя ему самосовершенствоваться и следовать актуальным тенденциям в мировой экономике.

Контекстный подход обеспечивает моделирование в формах деятельности курсантов содержания профессиональной деятельности специалистов со стороны её предметно-технологических (предметный контекст) и социальных (социальный контекст) составляющих. В результате теоретические знания становятся осмысленными за счёт моделирования ситуаций компетентного предметного действия и поступка. Тем самым курсант действует в целостном пространственно-временном контексте «прошлое – настоящее – будущее».

Итак, синтез нормативного, бизнес-ориентированного и контекстного подходов развития экономической компетентности курсантов военных вузов позволяет:

- обеспечить интеграцию, вхождение личности в национальную, мировую культуру;
- сформировать заданный стандарт личности в четко определенной однозначной системе ценностей;
- установить нормативы формирования и развития компетенций;
- выработать навыки поведения в хозяйственной жизни, сделать акцент на преподавание прикладных дисциплин;
- воспитать экономически активного и предприимчивого будущего специалиста;
- совместить преподавание теоретической части с практикой;
- формировать экономическую культуру, развивать умения пользоваться инструментами экономического выбора;
- формировать умения выносить аргументированные суждения по экономическим вопросам как в области экономической политики, так и в повседневной жизни;
- осуществлять переход от учебной деятельности к профессиональной;
- обеспечить трансформацию познавательной мотивации в профессиональную;
- придать процессу обучения творческий характер;
- формировать умения и навыки социального взаимодействия и общения, индивидуального и совместного принятия решений.

Инструментальную основу развития экономической компетентности молодых специалистов можно представить системой принципов:

- *принцип экономического детерминизма*, утверждающий, что экономические факторы являются решающими при объяснении социального поведения человека;

- *принцип прогностичности*, характеризующийся возможностью прогнозировать и моделировать результат развития экономической компетентности курсантов военных вузов, практическую значимость и осуществлять деятельность по его дальнейшей корректировке, и вместе с тем предполагает обеспечение соответствующих гарантий достижимости проектных целей;

- *принцип культуросообразности*, позволяющий решать задачу культурной идентификации личности, систематически формировать теоретические экономические понятия и личностные культурные смыслы;

- *принцип единства интеграции и дифференциации*, актуализирующий задачу перехода от эмпирических обобщений практики построения экономического образования на интегративной основе к опережающему научно – теоретическому осмыслению фундаментальных законов и принципов дифференциации образования.

При обосновании модели развития экономической компетентности курсантов военных вузов необходимо учитывать, что переход на рыночные методы хозяйствования, становление рынка труда, развитие негосударственного сектора, включая частный и, наконец, объективная необходимость интеграции нашей страны в мировую экономическую систему требует от образовательных учреждений подготовки специалистов, соответствующих стандартам как отечественной, так и международной экономики.

Следовательно, среди целей развития экономической компетентности курсантов специалисты определяют в качестве главной повышение профессиональной компетентности выпускника, позволяющей ему наиболее полно реализовать себя в профессионально-экономической деятельности. Цель развития экономической компетентности будущих военных специалистов конкретизируется постановкой задач, определяемых требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования и профессиональных стандартов:

- формирование базовых демократических и гуманистических нравственных ценностей, профессиональных идеалов;

- развитие экономического мышления и мировоззрения, нравственно-ценностной мотивации к экономической деятельности;

- сообщение обучающимся фундаментальных научных и прикладных знаний в области экономики, знаний правовых норм, определяющих экономическую деятельность, специфики делового общения, базовых экономических понятий;

- формирование умений применения законодательства в профессионально-экономической деятельности, готовности к эффективной экономической деятельности.

Повышение уровня развития экономической компетентности курсантов военных вузов произойдет, если представить этот процесс в виде модели, образующей единство мотивационного, содержательного, технологического, контрольно-результативного и критериально-уровневого компонентов.

Содержательный компонент включает в себя интеграцию таких блоков, как:

- когнитивный (система знаний экономических категорий и законов экономического развития),

- эмоционально-ценностный (система ценностей, идеалов, мотивов, экономически значимых качеств),

- деятельностно-креативный (способность к эффективной экономической деятельности).

Успешность развития экономической компетентности курсантов военных вузов зависит от следующего комплекса педагогических условий:

- 1) обеспечение опережающего уровня образования обучающихся по отношению к текущим проблемам экономической деятельности в сфере образования;
- 2) насыщение образовательного процесса экономической информацией;
- 3) обогащение межпредметного взаимодействия экономических дисциплин;
- 4) использование развивающего потенциала проектного обучения [3].

Теоретическое направление содержания развития экономической компетентности будущих военных специалистов предполагает фундаментальное изучение гуманитарных и социально-экономических, общепрофессиональных дисциплин, с целью актуализации и воздействия получаемых знаний на все компоненты экономической компетентности. Вместе с тем, практика показывает, что знаний, получаемых курсантами при этом, оказывается недостаточно. Следовательно, необходимо более детальное углубленное изучение основ организации экономической деятельности, в том числе, применение их в практической деятельности во время обучения в вузе.

Практическое направление содержания развития экономической компетентности у курсантов вузов включает формирование у них нравственных ценностей, потребностей, профессиональных идеалов, умений реализации норм этики; знание законодательства в профессионально экономической деятельности, готовности к эффективной экономической деятельности. Требование практико-ориентированной профессиональной подготовки предполагает как можно более раннее включение будущих специалистов в профессиональную деятельность.

Исследование, проведенные автором совместно с Т.В. Макеевой в 2017-2018 гг. [2] с целью изучения основных показателей экономического поведения курсантов военного вуза (умение планировать свой личный (семейный) бюджет, представления о будущем семейном планировании и т.п.) позволило сделать важные выводы.

Курсанты военных учебных заведений, как определенная группа студенческой молодежи, имеет свои социально-экономические и правовые особенности. Суть их заключается в жесткой регламентации деятельности, предполагающей ограничение свободы передвижения и выбора способа ежедневного удовлетворения материальных и духовных потребностей. Кроме того, находясь на полном государственном обеспечении, курсанты, как, казалось бы, должны меньше тратить свои доходы. Однако, как показали результаты исследования, напротив более трети военнослужащих тратят свои доходы полностью, не оставляя ничего в резерве.

Модель потребительского поведения, направленная на полное удовлетворение потребностей, во многом есть результат низкого уровня социально-экономических знаний, что и было зафиксировано в ходе ответов респондентов.

Это подчеркивает необходимость проведения целенаправленного педагогического взаимодействия по социально-экономической проблематике с целью формирования необходимых социально-финансово-экономических компетенций. Причем эта работа не должна ложиться только на плечи педагогических работников, а проводится офицерами факультетов, представителями отдела по работе с личным составом, с привлечением представителей финансовых организаций.

Процесс развития экономической компетентности курсантов военных вузов определяется как педагогически обоснованная, последовательная и непрерывная смена актов обучения стратегиям и тактикам профессиональной деятельности, в ходе которой обучающиеся овладевают совокупностью взаимосвязанных экономических знаний, навыков и отношений.

Обеспечение опережающего уровня образования курсантов по отношению к текущим проблемам экономической деятельности в сфере образования направлено на обеспечение практико-ориентированности процесса развития экономической компетентности курсантов военных вузов, среди которых:

- повышение уровня общей и профессиональной культуры обучаемого; воспитание социально-нравственной зрелости;

- возрастание роли социальных, экономических, психолого-педагогических знаний в преподавании дисциплин гуманитарного и социально-экономического цикла;

- придание экономическим знаниям, умениям и навыкам междисциплинарного характера путем их интеграции на основе социально-экономической и педагогической общности и др.

Насыщение образовательного процесса экономической информацией. Экономика – лишь одна из сфер общественной деятельности человека. Существуют еще моральные, эстетические, религиозные, философские ценности, политические убеждения, исторические и научные традиции. Исходя из этого можно сделать вывод, что экономику следует интерпретировать как открытую систему, подверженную влиянию других общественных явлений, а не только как относительно автономное образование, развивающееся исключительно на основе своих внутренних законов и реализующих их хозяйственных механизмов.

Обогащение межпредметного взаимодействия экономических дисциплин способствует созданию в вузе «смыслового поля», при котором дисциплины общенаучного цикла выступают методологическим посылом к изучению предметов психолого-педагогического, специально-предметного циклов, которые в свою очередь призваны демократизировать различные аспекты развития экономической компетентности курсантов военных вузов и способствуют:

а) содержательной интегративности, упорядоченности и объединенности отдельных образовательных элементов различных областей наук, ранее рассматривающихся независимо друг от друга;

б) процессуальную, вертикальную и горизонтальную интеграцию (осуществление разноуровневого преемственного и последовательно образования);

в) мотивационную интерактивность (реализация цели экономической подготовки курсантов в совокупности глобальных, локальных проблем и задач).

Использование развивающего потенциала проектного обучения даёт возможность приобрести будущему специалисту такие элементы социально-экономического опыта, как опыт экономической деятельности, приобретение экономических знаний, формирование психологической, теоретической и практической готовности к самостоятельной экономической деятельности; умение принимать решения в конкретных экономических ситуациях; способность преодолевать конфликты, возникающие в процессе коммуникации; умение сочетать индивидуальную и коллективную работу, способность быть лидером команды, брать на себя ответственность и др.

Содержательные возможности процесса обеспечения качества военно-профессиональной подготовки курсантов военных вузов включает следующие функции: воспитывающая, обучающая, развивающая, психологической подготовки и самосовершенствования.

Воспитывающая функция в педагогическом процессе обеспечения качества военно-профессиональной подготовки курсантов является центральной. Она обеспечивает формирование личности курсантов или отдельных ее качеств, в соответствии с теми задачами, которые ставит МО РФ перед военными вузами.

Обучающая функция является важной в процессе обеспечения качества военно-профессиональной подготовки. Во взаимодействии с воспитанием она обеспечивает качество подготовки курсантов как военных специалистов.

Развивающая функция обеспечения качества военно-профессиональной подготовки основывается на объективном процессе внутреннего последовательного изменения физических и духовных начал каждого обучающегося. Она направлена на совершенствование психических процессов, состояний и свойств курсантов, проявляется в количественно-качественных изменениях характеристик курсантов в процессе обучения.

Психологическая подготовка как функция процесса обеспечения качества военно-профессиональной подготовки направлена на формирование и развитие всех областей психики обучающихся и психологии учебных подразделений вузов к выполнению задач учебно-служебной деятельности. Она выражается во внутренней готовности обучающихся к преодолению трудностей, связанных с профессиональной деятельностью, эмоционально-волевой устойчивости, уверенности в своих силах, здоровой морально-нравственной атмосфере и др.

Самосовершенствование как заключительная функция и своего рода результативная функция обеспечения качеством профессиональной подготовки курсантов военных вузов включает в себя две неразрывные составные части: самовоспитание и самообразование. Реализации функции поможет обучающимся в полном объеме усвоить дидактические единицы соответствующего ФГОС ВО, сформулировать необходимые военно-профессиональные компетенции, подготовить себя к успешной деятельности в частях и подразделениях. Функции процесса обеспечения качества войск профессиональной подготовки курсантов военных интегрированы в содержание данного процесса. Кроме того, обеспечение качества военно-профессиональной подготовки переменного состава военных вузов опирается на знания, навыки и умения, формируемые различными циклами и группами учебных дисциплин, которые, в свою очередь сами составляют основу различных видов подготовок обучающихся. Такими видами подготовок, взаимодействующими в обеспечении качества военно-профессиональной подготовки курсантов, являются: тактическая, специальная, оперативно-тактическая, тактико-специальная, военно-техническая, общевойсковая, общепрофессиональная, общая гуманитарная, психологическая, экономическая, математическая, естественнонаучная и др.

Овладение курсантами экономической компетентностью, определяемой как интегративный показатель готовности личности к проектированию и реализации лично и профессионально эффективной экономической деятельности в военно-профессиональной сфере, является одним из направлений совершенствования профессиональной подготовки будущих офицеров. Эффективное встраивание субъектов военно-профессиональной деятельности в систему военно-экономических, военно-технических, военно-финансовых отношений, с одной стороны, обуславливается балансом личностно-экономических потребностей военнослужащих и военно-экономическими интересами государства, а с другой стороны – является необходимым компонентом успешности в военно-служебной деятельности при решении задач военного управления.

1. Концепт формирования экономической компетентности у курсантов военного вуза основан на выполнении целого ряда специфических педагогических условий. «Педагогические условия, - по определению В.И. Саулина, - это структурная оболочка педагогических технологий или педагогических моделей; благодаря педагогическим условиям реализуются компоненты технологии. Реализация педагогических условий

имеет целью обеспечение организационно-педагогического и психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки» [5, с. 92].

Таково функциональное место педагогических условий в рамках военно-педагогического процесса.

2. Следует подчеркнуть, что условия рассматриваются как внешние факторы, оказывающие определенное влияние на изучаемый процесс или явление, т.е. предмет исследования – «условия – это всегда внешние по отношению к предмету факторы» [8, с. 158].

3. В тоже время, педагогические условия – это не просто объективное внешние воздействие чего-либо, но, прежде всего, создаваемая педагогом модель педагогического взаимодействия, которая «специально создается, конструируется педагогом с целью повлиять на протекание процесса... Условие не предполагает жесткой причинной детерминированности результата» [1, с. 18].

Процесс формирования экономической компетентности у обучающихся военного вуза должен быть основан и учитывать следующие *педагогические условия*:

1. Содержательный компонент предполагает тесную взаимоувязку процесса формирования экономической компетентности с другими содержательными модулями военно-профессиональной подготовки курсантов.

2. Структурный компонент подразумевает функционирование интегрированной образовательной среды, в основе которой лежит сетевое взаимодействие военной образовательной организации с военными учреждениями и командованиями, представляющими сторону заказчика офицерских кадров. Это предполагает совместную теоретическую и практико-ориентированную подготовку как педагогических работников военно-образовательной организации, так и офицеров, представляющих военные организации и учреждения заказчиков военных кадров по формированию экономической компетентности у курсантов в режиме сетевого взаимодействия.

3. Технологический компонент обеспечивает индивидуализацию обучения, воздействует на формирование навыков самостоятельной работы у курсантов в сфере экономических отношений, способствует выработке навыков экономической деятельности в учебное и внеучебное время, что в конечном счете формирует определенную модель экономического поведения, основанную на соответствующем типе мышления.

Важно отметить, что помимо традиционных функций обучения в военном вузе (образовательная, воспитательная, развивающая, морально-психологическая) необходимо выделить и социально-экономическую функцию, которая предполагает овладение системой экономических знаний с целью минимизации социальных рисков по объективным и субъективным причинам как факторов нарушения нормального социального положения человека. Особенностью современного состояния высшего профессионального образования является то, что его модернизация происходит на фоне высокой динамики изменений в обществе: в условиях становления гражданского общества, правового государства, социально-ориентированной экономики, когда самостоятельность, принцип самоопределения и самореализации становятся атрибутами успешности человеческой жизни. Необходимо отметить, что современная молодежь должна активно осваивать ситуации экономических перемен, адаптироваться к новым условиям и правильно, грамотно действовать в изменившейся обстановке

Преподаватель военной образовательной организации как субъект формирования экономической компетентности курсантов выполняет следующие функции:

- организует аудиторную и самостоятельную учебную работу курсантов;
- разрабатывает практико-ориентированные задания, организует их осмысление

обучающимися;

- осуществляет подготовку будущих офицеров к включению в военно-профессиональное с помощью практико-ориентированных заданий;
- проводит совместно с курсантами анализ возникших у него проблем и затруднений при общении в военной социокультурной среде;
- помогает будущим офицерам обозначить проблематику для последующего изучения (в том числе самостоятельного) в теоретических областях учебных дисциплин;
- консультирует обучающихся, оказывает помощь в подготовке к самостоятельному выполнению способов военно-профессиональной деятельности, конструированию моделей экономического поведения;
- оценивает степень овладения обучающимися заданными компетентностями (профессиональной, социально-экономической и др.).

Таким образом, рассмотренные педагогические условия являются важными обстоятельствами, определяющими степень достижения будущим военным специалистом уровня экономической компетентности. Несомненно, что рассмотренные педагогические условия формирования экономической компетентности у военнослужащих в процессе военно-профессиональной подготовки представляют собой единое целое, систему. Реализация данных условий в комплексе определяет необходимость пересмотра узловых направлений организации деятельности курсантов в образовательном процессе военного вуза.

Теоретическое исследование проблемы формирования экономической компетентности у будущих военных специалистов позволяют разработать педагогическую модель формирования экономической компетентности у обучающихся военного вуза.

В качестве структурных элементов такой модели выступают следующие ее характеристики: цель, задачи формирования соответствующей компетентности, педагогические условия, показатели и критерии сформированности и результат реализации педагогических задач.

Компоненты компетентности, по мнению Дж. Равена, - это «характеристики и способности людей, которые позволяют им достигать лично значимых целей независимо от природы этих целей и социальной структуры, в которой эти люди живут и работают» [4].

Процесс формирования экономической компетентности у будущих офицеров можно представить как многоуровневый, системный комплекс, включающий в себя когнитивный, ценностно-мотивационный, информационно-коммуникативный и деятельностный компоненты.

Первым структурным элементом модели является цель, определяемая нами как формирование экономической компетентности у будущих военных специалистов в специально созданных педагогических условиях.

В нашей модели в структуру экономической компетентности входят следующие компоненты:

- когнитивный – владение экономическими знаниями, понимание современных социально-экономических проблем и обоснованных путей их разрешения в военно-профессиональной сфере;
- ценностно-мотивационный – лично значимые мотивы и ценностные установки, позитивное отношение к овладению экономической компетентностью, потребность в ее применении в практике военной службы, экономическая направленность личности, самовоспитание, саморазвитие, самостоятельность, творческое применение в военно-профессиональной деятельности, обоснованность социально-

экономической деятельности;

- информационно-коммуникативный – формируемые тактика и стратегия экономического поведения как субъекта экономических отношений вообще и военно-экономических в частности, коммуникационные каналы, специфика общения и служебных отношений, возникающих в ходе военно-экономической деятельности;

- деятельностный – система практических умений, навыков, способностей, обеспечивающая экономическую деятельность в военно-профессиональной среде; готовность проявлять активность в решении военно-экономических проблем; способность к саморазвитию в области экономической деятельности; стремление к военно-профессиональному мастерству на основе экономической культуры.

Педагогические условия представляют собой необходимые обстоятельства, которые определяют степень достижения высокого уровня сформированности экономической компетентности будущего военного специалиста. Теоретико-методологический анализ позволил выявить необходимые педагогические условия формирования экономической компетентности курсантов военного вуза:

1. Тесная взаимосвязка процесса формирования экономической компетентности с другими содержательными модулями военно-профессиональной подготовки курсантов.

2. Сетевое взаимодействие военной образовательной организации с военными учреждениями и командованиями, представляющими сторону заказчика офицерских кадров.

3. Совместная теоретическая и практико-ориентированная подготовка как педагогических работников военно-образовательной организации, так и офицеров, представляющих военные организации и учреждения заказчиков военных кадров.

4. Обеспечение индивидуализации обучения в аспекте формирования навыков самостоятельной работы у курсантов в сфере экономических отношений, способствующей обретению опыта экономической деятельности и созданию модели экономического поведения.

Изложенные условия формирования экономической компетентности курсантов военного вуза представляют собой итоги современных тенденций развития образования вообще и военного в частности, а также достижения в области психолого-педагогической науки.

Анализ достижений психолого-педагогической науки по проблемам экономического образования позволил выделить критерии оценки экономической компетентности будущих офицеров. В числе таких критериев нами выделены: сформированность когнитивного компонента (экономические знания); сформированность ценностно-мотивационного компонента (ценностно-мотивационное отношение к процессу приобретения экономических знаний и умений); сформированность информационно-коммуникативного компонента (модель и стиль экономического поведения); сформированность деятельностного компонента (готовность и способность применения экономических знаний, умений в военно-профессиональной деятельности). Результатом формирования экономической компетентности курсантов военного вуза выступает сформированность экономической компетентности у военнослужащих в совокупности всех четырех выделенных компонентов.

Обязательным фактором процесса формирования экономической компетентности у обучающихся является его диагностика, которая дает возможность оценивать достижение поставленных целей. Под образовательной диагностикой понимается «процесс определения результатов образовательной деятельности учащихся и педагога с целью выявления, анализа, оценивания и корректировки обучения». Необходимость диагностирования экономической компетентности курсантов порождает потребность в

разработке критериев и измерительных средств, позволяющих оценивать уровень сформированности и динамику ее развития.

В процессе формирования экономической компетентности у будущих военных специалистов формируются когнитивный, ценностно-мотивационный и деятельностный компоненты экономической компетентности, повышается изначально имеющийся уровень экономических знаний, умений, навыков и приобретаются новые, которые необходимы для их будущей военно-профессиональной деятельности.

Для диагностирования когнитивной сферы военнослужащих возможно использовать таксономию когнитивных и аффективных учебных целей М.В. Кларина. К основным категориям учебных целей в когнитивной области он относит знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценку, а к категории учебных целей в аффективной области – восприятие, реагирование, усвоение ценностной ориентации, организацию и распространение ценностных ориентаций или их комплекса на деятельность. В высшей профессиональной школе широко используется четырехуровневая модель В.Г. Беспалько, которая «превращает непрерывный процесс формирования опыта человека в дискретный и дает возможность достаточно определенно диагностировать процесс обучения и качество подготовки обучающихся» [7].

Также для выявления уровня владения интеллектуальными и практическими умениями на практике применяется трехмерная модель В.П. Симонова, которая включает содержание, технику измерения, познавательную активность [6].

В структуре экономической компетентности диагностируемыми являются когнитивный компонент (знания социально-экологической направленности), ценностно-мотивационный (ценностные ориентации), деятельностный (решение социально-экологических проблем в профессиональной деятельности).

Многие исследователи отмечают, что наиболее применяемым диагностическим инструментарием, позволяющим оценить планируемые результаты обучения, являются тесты, представляющие собой «особую совокупность заданий, которые позволяют дать объективную, сопоставимую и даже количественную оценку качества подготовки обучаемого в заданной образовательной области.

Таким образом, в основу модели формирования экономической компетентности будущих военных специалистов заложено понимание данной компетентности как интегративного многоуровневого личностного образования, основанного на положительных мотивах выбора военной профессии, совокупности системных знаний, умений и навыков, практического опыта рефлексивной деятельности.

Курсанты военных учебных заведений, как определенная группа студенческой молодежи, имеет свои социально-экономические и правовые особенности. Суть их заключается в жесткой регламентации деятельности, предполагающей определенное ограничение свободы передвижения и выбора способа ежедневного удовлетворения материальных и духовных потребностей. Кроме того, находясь на полном государственном обеспечении, курсанты, как, казалось бы, должны меньше тратить свои доходы. Однако, как показали результаты исследования, напротив более трети военнослужащих тратят свои доходы полностью, не оставляя ничего в резерве.

Модель потребительского поведения, направленная на полное удовлетворение потребностей, во многом есть результат низкого уровня социально-экономических знаний, что и было зафиксировано в ходе ответов респондентов.

Это подчеркивает необходимость проведения целенаправленного педагогического взаимодействия по социально-экономической проблематике с целью формирования необходимых экономических компетенций. Причем эта работа не должна ложиться

только на плечи педагогических работников, а проводится офицерами факультетов, представителями отдела по работе с личным составом, с привлечением представителей финансовых организаций, специалистов военных учреждений и организаций, являющихся заказчиками военных кадров.

Обозначенные проблемы социально-экономической компетентности, экономической культуры молодых людей необходимо решать с помощью комплексного подхода, гармонизации усилий преподавателей всех кафедр в деле подготовки специалистов. Экономическое мышление – лишь одна из многих сторон реального мышления.

Список литературы

1. Борытко, Н.М. Целостный подход как система регулятивов научно-педагогического исследования / Н.М. Борытко // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. – 2010. – № 9. – С. 16-20.

2. Гурьянчик, В.Н., Макеева, Т.В. Исследование социально-экономической грамотности молодежи, учащейся в военном вузе / В.Н. Гурьянчик, Т.В. Макеева // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития : материалы второго этапа 15-й международной научно-практической конференции [Ярославль, 26–27 сентября 2017] / отв. ред.: проф. Л.В. Байбородова, проф. Н.А. Лобанов. – Ярославль: РИО ЯГПУ. – Ярославль, 2017. – С. 116-119.

3. Костина, Н.Н. Формирование профессиональной компетентности студентов в процессе экономического обучения в вузе / Н.Н. Костина: Автореф. дис... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2004.

4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.

5. Саулин, В.И. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя-филолога в области литературно-краеведческой деятельности в системе непрерывного образования / В.И. Саулин: дис. канд. ... пед. наук: – Самара, 2009. – 208 с.

6. Симонов, В.П. Педагогический менеджмент: Учеб. пособие / В.П. Симонов. – М.: РПА, 1997. – 160 с.

7. Чернова, Ю.К., Щепанов, В.В. Квалиметрическое проектирование образовательного процесса: методология и практика: Учеб. пособие / Ю.К. Чернова, В.В. Щепанов / Под науч. ред. А.И. Субетто. – М.: ИЦ проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 250 с.

8. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

2.10. Актуальные вопросы совершенствования системы подготовки и повышения квалификации кадров для предприятий размещения

В последние годы российская индустрия туризма является динамично развивающейся отраслью экономики страны. Существенное влияние на данный аспект оказывает гостиничная индустрия. Предприятия размещения занимают одно из основных мест в формировании туристского продукта, на основании чего, можно с уверенностью утверждать, что чем выше качество обслуживания в гостинице, тем выше гарантия оказания услуг на уровне мировых стандартов, и тем выше конкурентоспособность российского туристского бизнеса на зарубежной арене.

В условиях туристского рынка наблюдается тенденция повышения требований к качеству обслуживания у российских граждан, которые имеют возможность сравнить условия проживания в отечественных и зарубежных средствах размещения.

Среди множества составляющих критериев качества обслуживания, ведущее место занимает профессиональная компетенция линейного персонала предприятия размещения, и постоянное повышение его квалификации в области технологии обслуживания туристов. Компетентный и высоко квалифицированный персонал является основой и гарантией имиджа предприятия размещения и его конкурентоспособности.

Своевременная оценка качества обслуживания линейного персонала предприятий размещения и системный подход к подготовке кадров для индустрии гостеприимства, а также к повышению профессиональной квалификации работников определили актуальность данного исследования.

Исследованиями данной проблемы занимались такие ученые как А.П. Агарков, Т.Ю. Базаров, С.И. Байлик, И.В. Бизюкова, В.Э. Валиуллина, С.Г. Васин, В.А. Дедул, И.Б. Евдокимов, П.В. Журавлев, М.Ю. Карпухин, А.Н. Кобыш, А.В. Логинова, Э.И. Погорелова, М.В. Полевая [3, 4, 5, 10, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20]. Однако, вопросы качества обслуживания линейного персонала предприятий размещения и способы повышения его квалификации до сих пор полностью не изучены, а вопрос профессиональной подготовки всегда имеет актуальность, что приводит к предоставлению обслуживания ненадлежащего качества, неудовлетворяющего потребности гостей предприятий размещения. Данная проблема стала основой для её подробного изучения.

Роль и значение качества обслуживания на современных предприятиях размещения. Современный гостиничный бизнес представляет собой динамично развивающийся сегмент туристского рынка и является одной из наиболее прибыльных сфер деятельности. Предприятия размещения – это целый комплекс, состоящий из большого количества удобств, основных и дополнительных услуг, необходимых для комфортного пребывания гостей, включающий в себя здание или часть здания, помещения, оборудование и иное имущество и используемый для временного размещения и временного проживания физических лиц [10].

Всемирная туристская организация разработала следующую классификацию средств размещения туристов, показанную в таблице 1.

Несмотря на достаточно обширную классификацию предприятий размещения в индустрии туризма наиболее популярным среди туристов является гостиница. В нормативно – правовых актах существует множество определений данного понятия. Для более широкого понимания следует рассмотреть несколько из них.

Гостиница – объект туристской индустрии, представляющий собой коллективное средство размещения с определенным количеством номеров, имеющее единое руководство, предоставляющее определенный набор услуг и сгруппированное в категории в зависимости от оборудования номеров и других помещений и уровня сервиса [7].

Гостиница – предприятие, предоставляющее услуги размещения и, в большинстве случаев, услуги питания, имеющее службу приема, а также оборудование для оказания дополнительных услуг [4].

В Федеральном законе «Об основах туристской деятельности в Российской Федерации» понятие гостиница трактуется как, средство размещения, в котором предоставляются гостиничные услуги и которое относится к одному из видов гостиниц, предусмотренных положением о классификации гостиниц, утвержденным Правительством Российской Федерации [1].

Таблица 1 - Стандартная классификация UNWTO средств размещения туристов

Категории	Разряды	Группы
1	2	3
1. Коллективные средства размещения туристов	1.1 Гостиницы и аналогичные средства размещения 1.2 Специализированные заведения 1.3 Прочие коллективные заведения	1.1.1 Гостиницы 1.1.2 Аналогичные заведения (мотели, пансионаты, меблированные комнаты, общежития) 1.2.1 Оздоровительные заведения 1.2.2 Лагеря труда и отдыха 1.2.3 Общественные средства транспорта 1.2.4 Конгресс центры 1.3.1 Жилища, предназначенные для отдыха 1.3.2 Кемпинги 1.3.3 Прочие
2. Индивидуальные средства размещения туристов	2.1 Индивидуальные средства размещения	2.1.1 Собственные жилища 2.1.2 Арендные комнаты 2.1.3 Арендные жилища 2.1.4 Размещение у родственников и знакомых (бесплатно) 2.1.5 Прочие

Гостиничная индустрия как вид экономической деятельности включает предоставление гостиничных услуг.

Критерием оценки качества услуги оказываемой потребителю является степень его удовлетворенности, то есть соответствие полученного и ожидаемого. Критерием степени удовлетворенности клиента является его желание вернуться в гостиницу при следующем путешествии и положительно отзываться о нём в своем окружении.

К наиболее значимым факторам, влияющим на качество обслуживания, относят:

1. Экономический фактор;
2. Социально – экономический фактор;
3. Технический фактор;
4. Организационный фактор.
5. Профессиональный уровень персонала предприятия.

Экономический фактор призван побуждать сотрудников предоставлять высокий и качественный сервис. Чем выше вознаграждение работника за хорошо выполненную работу, тем выше качество предоставляемых услуг и, следовательно, уровень самого отеля.

Социально – экономический фактор включает в себя комфортные и здоровые условия труда в команде. Добропорядочные отношения среди сотрудников не только повышают производительность отдельных связей гостиничной системы, но и создают благоприятные условия для повышения конкурентоспособности среди других отелей.

Технический фактор существенно влияет на качество и скорость предоставления услуг. Использование современного оборудования помогает сотрудникам выполнять работу без задержек и ожидания гостей, что повышает уровень предприятия размещения на туристском рынке.

Организационный фактор немаловажен для усовершенствования уровня организации рабочей атмосферы коллектива и соблюдения стандартов и субординации.

Качественное обслуживание в огромной степени зависит от квалификации и заинтересованности персонала, его творческих способностей и умений осваивать новые технологии. Для того, что обеспечивать высокое качество обслуживания, руководству

гостиницы необходимо уделять большое внимание оценке качества профессионального образования и обучению персонала, повышению его квалификации [11].

Уровень квалификации сотрудников предприятия размещения и формы её повышения. Пути совершенствования профессиональной подготовки кадров. Уровень квалификации сотрудников предприятия размещения определяется, как способность выполнять определенные трудовые функции, задачи и обязанности, осваивая необходимый комплекс теоретических знаний и навыков.

Согласно Приказу Министерства спорта, туризма и молодежной политики РФ «Об утверждении порядка классификации объектов туристской индустрии, включающих гостиницы и иные средства размещения, горнолыжные трассы, пляжи» (далее по тексту Приказ) уровень квалификации сотрудников предприятий размещения находится в прямой зависимости от присвоенной категории гостиницы [3]. В соответствии с данным Приказом к персоналу выдвигаются следующие требования (таблица 2).

Таблица 2 - Требования к персоналу гостиниц и иных средств размещения и его квалификации

№	Требования	1	2	3	4	5
		звезда	звезды	звезды	звезды	звезд
1	2	3	4	5	6	7
1.	Требования к уровню образования: Наличие высшего профессионального образования для руководителей высшего и среднего звена управления средства размещения.	+	+	+	+	+
	Наличие среднего профессионального образования для обслуживающего персонала средства размещения	+	+	+	+	+
	1.1 Требования к повышению квалификации персонала гостиницы Весь персонал гостиницы должен пройти профессиональную переподготовку или повышение квалификации	+	+	+	+	+
	Переподготовка или повышение квалификации руководителей высшего и среднего звена на базе высших профессиональных учебных заведений, общественных организаций: – не реже 1 раза в 2 года	+	+	+	+	+
	Переподготовка или повышение квалификации линейного персонала на базе профессиональных учебных заведений, общественных организаций: – не реже 1 раза в 2 года	+	+	+	+	+
	1.2 Требования к знанию иностранных языков Знание персоналом гостиницы иностранных языков в объеме, необходимом для выполнения служебных обязанностей:					
	1.2.1 одного на уровне разговорной речи (языка международного общения или языка, наиболее употребляемого клиентами гостиницы в этом регионе) для директора или управляющего гостиницей;	+	+	+	+	+
	1.2.2 в дополнение п.1.2.1 разговорный		+	+	+	+

<p>уровень владения языком для сотрудников, непосредственно контактирующих с гостями;</p> <p>1.2.3 в дополнение п.1.2.1 не менее двух иностранных языков для сотрудников, непосредственно контактирующих с гостями (один иностранный язык – свободное владение);</p> <p>1.2.4 не менее двух на уровне разговорной речи (языка международного общения или языка, наиболее употребляемого клиентами гостиницы в этом регионе) для директора или управляющего гостиницей и два иностранных языка (один – свободное владение) для сотрудников, непосредственно контактирующих с гостями;</p> <p>1.2.5 не менее двух на уровне разговорной речи (языка международного общения или языка, наиболее употребляемого клиентами гостиницы в этом регионе) для директора или управляющего гостиницей и минимум два иностранных языка – свободное владение для сотрудников, непосредственно контактирующих с гостями.</p>					
<p>2. К персоналу предъявляют следующие требования:</p>					
<p>– знание и соблюдение должностных инструкций, правил внутреннего распорядка;</p> <p>– знание и соблюдение стандартов предприятия и технологий обслуживания;</p> <p>– знание и соблюдение санитарно – эпидемиологических норм и правил;</p> <p>– знание и соблюдение мер пожарной безопасности правил охраны труда и техники безопасности;</p> <p>– знание и соблюдение инструкций о действиях в чрезвычайных ситуациях;</p> <p>– умение оказать первую помощь в ЧС;</p> <p>– знание требований нормативных и технических документов на услуги средств размещения;</p> <p>– Знание и умение работать с используемыми в различных службах средства размещения компьютерными системами</p>	<p>+</p> <p>+</p> <p>+</p> <p>+</p> <p>+</p> <p>+</p> <p>+</p> <p>+</p>	<p>+</p> <p>+</p> <p>+</p> <p>+</p> <p>+</p> <p>+</p> <p>+</p>	<p>+</p> <p>+</p> <p>+</p> <p>+</p> <p>+</p> <p>+</p> <p>+</p>	<p>+</p> <p>+</p> <p>+</p> <p>+</p> <p>+</p> <p>+</p> <p>+</p>	<p>+</p> <p>+</p> <p>+</p> <p>+</p> <p>+</p> <p>+</p> <p>+</p>

В соответствии с данными, указанными в таблице 2, можно сделать вывод, что персонал предприятий размещения должен обладать достаточно ёмкими знаниями профессиональной деятельности, которые должны подкрепляться и совершенствоваться путём повышения квалификации, проводимым в периодичности один раз в два года.

В настоящее время в стране подготовка кадров для сферы туризма и гостеприимства осуществляется по программам высшего и среднего профессионального образования. На данный момент насчитывается 280 высших учебных заведений, 245 средних профессиональных учебных заведений.

По программам высшего образования подготовка кадров (бакалавр) осуществляется по следующим направлениям: 43.03.02 «Туризм», 43.03.03 «Гостиничное дело», 38.03.02 «Менеджмент», 43.03.01 «Сервис», 49.03.03 «Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм», 19.03.04 «Технология продукции и организация общественного питания», в некоторых вузах существуют образовательные программы по туризму в рамках направления 38.03.01 «Экономика».

Существуют следующие магистерские программы: 43.04.02 «Туризм», 43.04.03 «Гостиничное дело», 38.04.02 «Менеджмент», 43.04.01 «Сервис», 19.01.04 «Технология продаж и организация общественного питания», 38.04.01 «Экономика».

Основными задачами современного профессионального образования в области гостеприимства можно считать:

- 1) обеспечение фундаментальной научной, профессиональной и практической подготовки в области туристской деятельности;
- 2) получение обучающимися знаний и умений образовательно-квалификационных уровней в соответствии с их призванием, интересами и способностями;
- 3) совершенствование научной и профессиональной подготовки кадров для сферы туризма.

Существует три аспекта подготовки специалистов, которые важны для любой сферы туризма. А именно:

1. Фундаментальное обучение (знания), которое отвечает за получение знаний по учебному плану специальности;
2. Техническое обучение (знание как делать), которое оттачивает мастерство и разрабатывает навыки, необходимые для данной специализации;
3. Личные способности (знать, как быть и как себя вести), отражающие личные качества специалиста.

На проблемы в практической подготовке будущих бакалавров сферы гостеприимства туризма указывает, прежде всего:

- смещение акцента на теоретическую составляющую подготовки, несовершенство учебных планов, сложности при поиске производственной площадки для отработки приобретенных обучающимися навыков, недостаточный уровень связей с предприятиями;

- трудности в обеспечении повышения квалификации преподавателей специальных дисциплин;

- трудности в адаптации будущих работников к профессиональной деятельности и прочее.

По нашему мнению, все это приводит к тому, что обучающиеся получают фрагментарные знания и навыки, не имеют опыта в процессе решения профессиональных задач и не представляют общей картины функционирования туристского бизнеса. А, учитывая направленность практического обучения на формирование у обучающихся способности к квалифицированной работе по выбранной специальности, мы теряем существенную возможность приобретения опыта использования теоретических профессиональных знаний на практике.

Практику обучающимся необходимо организовывать в зависимости от образовательной программы. Изучение учебных дисциплин должно быть организовано таким образом, что в каждой из них должна быть составляющая в той или иной степени ориентированная на практическое обучение.

Практическое обучение может строиться от низшего уровня до высшего в организациях сферы туризма, в том числе практика должна быть организована на различных должностях. Имеется необходимость разделять обучающихся при

прохождении практики на группы по специализациям в соответствии с Разделом Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих «Квалификационные характеристики должностей работников организаций сферы туризма», тем более в преддверии перехода системы высшего образования на стандарты серии ++.

Прохождение практики обучающимися после каждого курса должно четко увязываться с осваиваемыми практическими навыками и умениями в зависимости от квалификационной сложности осваиваемой должности.

Предприятие размещения:

1 курс – изучение документации, выработка навыков общения с клиентами, горничная, консьерж, портье.

2 курс – дежурный по этажу, менеджер службы приема и размещения;

3 курс – замдиректора отеля, работа в финансовом отделе;

4 курс – директор предприятия размещения, начальник службы номерного фонда, начальник службы приема и размещения.

Длительность практики для выработки навыков должна быть не менее 3 месяцев на каждом курсе.

Необходимо разъяснение обучающимся того факта, что для того, чтобы стать хорошим специалистом, менеджером высокого уровня, необходимо поработать на всех ступенях в организации. Для этого всё теоретическое и практическое обучение должно быть построено от низшего уровня к высшему уровню. Также важно разбивать весь цикл обучения на соответствующие уровни, по итогам освоения которых выдавать соответствующие сертификаты или дипломы, которые бы говорили о соответствии обучающихся требованиям профессиональных стандартов конкретного уровня.

Также необходимо отметить тот факт, что для подготовки специалистов международного уровня, необходимо в первую очередь пересмотреть образовательные программы. В них должно серьезное внимание уделяться иностранным языкам, часть учебных дисциплин должна преподаваться на иностранном языке, а также серьезное внимание должно быть уделено информационным технологиям, изучению профильных программ для того или иного направления. Таким образом, организация учебного процесса должна обеспечить переход с позиции обучающегося в позицию работника, а затем трансформацию учебной деятельности в профессиональную.

Таким образом, для подготовки кадров для сферы туризма необходимо:

1. Модернизация практической части образовательной программы.
2. Усиление внимания к изучению иностранных языков и преподавание части предметов на 4 курсе на английском языке.
3. Ведение отдельного курса для практического обучения профессиональным компьютерным программам.

Для того чтобы поддержать высокую конкурентоспособность гостиницы на рынке индустрии туризма необходимо использовать комплекс мероприятий касающихся разработки системы непрерывного профессионального образования и повышения квалификации персонала [14].

Профессор Базаров Т. Ю. рассматривает процесс повышения квалификации, как кадровую программу развития персонала, ориентированную на передачу новых знаний по важным для организации направлениям, умений разрешать конкретные производственные ситуации и опыта поведения в профессионально значимых ситуациях [9].

Для реализации процесса повышения квалификации персонала предприятию необходимо качественно и эффективно проводить обучение сотрудников, поддерживая необходимый уровень их квалификации [18].

Диапазон методов используемых в практике работы систем непрерывного профессионального образования и повышения квалификации персонала широк и разнообразен. Как правило, выделяют шесть основных групп:

1. Самостоятельное обучение.
2. Обучение непосредственно в процессе работы.
3. Очное (аудиторное) обучение.
4. Синхронизированное или дистанционное обучение с использованием электронных образовательных ресурсов.
5. Асинхронизированное обучение.
6. Смешанное обучение с одновременным использованием нескольких методов.

Самостоятельное обучение характеризуется как вид учебного занятия, не требующий непосредственного присутствия преподавателя. Данный вид обучения реализуется персоналом самостоятельно в индивидуальном режиме. К нему относят: книги, различные корпоративные печатные материалы, аудио и видео–тренинги, мультимедийные программы обучения и тренинги [19].

Главное достоинство использования книг в обучении – возможность для сотрудника многократно обрабатывать необходимую для повышения квалификации информацию в доступном для него темпе и в удобное время.

Корпоративные печатные материалы представляют собой любые формы и виды передачи информации, связанные с деятельностью предприятия и ее основными предоставляемыми услугами. К ним относится фирменная полиграфическая продукция – каталоги, визитки, буклеты, листовки, рекламные проспекты [13].

Аудио и видео – тренинги – метод активного обучения, направленный на развитие знаний, умений и навыков, а также социальных установок с помощью аудио – видео систем.

Мультимедийные программы обучения и тренинги представляют собой интерактивные системы, которые обеспечивают работу с неподвижными изображениями и движущимися видео, дополненными компьютерной графикой и тестом, звуком и речью. Обучающиеся слышат и видят материал лекции и одновременно активно участвуют в управлении его подачей (например, возвращаются к непонятым или особо интересным разделам) [22].

Степень эффективности методов, относящихся к категории «самостоятельного обучения», зависит от того насколько сильна мотивация конкретного специалиста к повышению уровня своей квалификации.

К обучению непосредственно в процессе работы относятся такие методы, как: обучение под руководством наставника, рабочие стажировки, ротация кадров, коучинг.

Обучение под руководством наставника основывается на обучении, непосредственно на рабочем месте, под руководством опытного специалиста. Процесс обучения опирается на рабочие ситуации и на текущие проблемы предприятия.

Рабочие стажировки являются необходимым условием принятия сотрудников на работу. Из содержания статьи 225, 212 ТК РФ следует, что стажировка на рабочем месте нужна для того, чтобы под руководством опытного наставника дать сотруднику необходимые практические знания и навыки для дальнейшей самостоятельной работы [15].

Ротация кадров – перемещение кадров на различные должности внутри одного предприятия. Данный метод, предназначен для обучения сотрудников новым смежным областям с целью совершенствования их профессиональной деятельности.

Коучинг – это особый тренинговый метод, направленный на достижение четко обозначенных целей (под этим не подразумевается общее развитие личности или

множества качеств, а качеств, исключительно необходимых для достижения конкретно обозначенных целей). Предполагает совместную работу с коучем, человеком, являющимся тренером в данной области [23].

Семинары, лекции, конференции, форумы, тренинги, групповые дискуссии, деловые игры, относятся к аудиторскому обучению. Данные методы обучения являются, как правило, самыми популярными и используются в практике многих компаний. Руководство привлекает на внутрикорпоративные учебные мероприятия, как своих квалифицированных специалистов, так и преподавателей вне предприятия. При этом наиболее широким спросом пользуются сборные программы, для которых характерна тенденция углубления специализации обучения и подготовки персонала [22].

Синхронизированное или дистанционное обучение с использованием электронных образовательных ресурсов основывается на получении персоналом предприятия новых знаний с использованием видео – или конференцсвязи, а так же On – line трансляций в сети Интернет. Процесс повышения квалификации персонала компании, как в виртуальных классах, так и в рабочих группах может быть синхронным (чат) или асинхронным (форум).

В последние годы среди средних и крупных компаний все большую популярность завоевывают методы асинхронизированного обучения с использованием электронных образовательных ресурсов. Организация обучения при помощи этих методов имеет разнообразные формы. Они представлены различными информационно–образовательными порталами, системами дистанционного обучения на основе технологий LMS/LCMS, сетевыми мультимедийными программами обучения с компьютеризированными системами оценки уровня профессиональной квалификации персонала [12].

LMS (Learning Management System, с англ. система управления обучением) – это хранилище учебных материалов – видео уроков, лекций, презентаций, книг и курсов, доступ к которым можно получить с любого устройства в любой точке мира.

Аббревиатура складывается из трех слов:

Learning – обучать. С помощью LMS пользователь создает единую базу электронных курсов и учебных материалов по необходимой проблематике, благодаря чему, руководство сохраняет и наращивает внутреннюю экспертизу компании.

Management – управление. Обучением управляет администратор, который назначает пользователям курсы и тесты, проверяет домашнее задание.

System – электронная система. LMS вместо преподавателя проверяет тесты и фиксирует, сколько времени учился каждый пользователь. Данная система формирует в виде сводного отчета, чтобы руководству было проще оценить уровень подготовки сотрудников [25].

Система управления содержанием обучения (Learning Content Management System – LCMS) определяется как система, которая создает, хранит, собирает и проигрывает учебный контент [26].

LCMS ориентирована на разработчиков контента и учащихся, которым нужен персонализированный контент. В то время как LMS управляет всеми формами обучения в организации, LCMS концентрируется на онлайн-образовательном содержании.

К числу основных причин в пользу выбора этих методов специалисты обычно указывают: свободный выбор места и времени обучения; массовое обучение персонала компании по внутрифирменным стандартам в сжатые сроки; значительное сокращение финансовых и временных издержек по сравнению с аудиторскими занятиями; возможность быстрого обновления содержания и эффективный контроль уровня профессиональной квалификации персонала [16].

По мнению большинства специалистов по обучению персонала компаний, внедривших технологию E-learning, самым эффективным является смешанное обучение (blended learning). Обычно под этим термином понимают процесс обучения, в котором применяются различные методики, например такие, которые сочетают использование электронных образовательных ресурсов и элементов индивидуальных занятий со специалистами компании. Такой подход допускает одновременное использование нескольких методов обучения персонала. Принципиально важным моментом в смешанном обучении является выбор оптимального сочетания методов обучения, которое обеспечит его максимальную эффективность при минимальном уровне затрат. Кроме того, разнообразие методов обучения гарантирует большую мотивацию персонала компании [24].

При смешанном обучении компания комплексно использует несколько методов, наиболее подходящих для решения проблемы повышения квалификации ее персонала.

Использование смешанного обучения имеет достаточно много преимуществ:

- нет необходимости выбирать единственно правильное решение;
- у компании появляется возможность комплексного использования традиционных и новых форм работы с персоналом;
- повышается уровень мотивации персонала компании за счет разнообразия форм и способов обучения;
- использование электронных образовательных ресурсов снижает финансовые издержки и позволяет каждой компании составлять свой собственный «смешанный» курс, выбирая как «экономичные» способы повышения квалификации персонала, так и более затратные варианты (в случае необходимости);
- благодаря присутствию элементов очных занятий сохраняется социальная составляющая процесса повышения квалификации персонала.

Проблема быстрого увеличения подготовленного персонала для гостиниц должна решаться совместными усилиями гостиничных предприятий, нынешних и будущих собственников и менеджмента отелей, учебными центрами подготовки и переподготовки персонала. Совместная деятельность работодателей, их профессиональных объединений и учебных заведений может дать желаемый результат в области построения новой модели подготовки кадров. Взаимодействие рынка труда и системы профессионального образования может и должно строиться на партнерской основе.

Список литературы

1 Федеральный закон от 24 ноября 1996 г. N 132-ФЗ «Об основах туристской деятельности в Российской Федерации». С изменениями и дополнениями от: 10 января 2003 г., 22 августа 2004 г., 5 февраля 2007 г., 30 декабря 2008 г., 28 июня, 27 декабря 2009 г., 30 июля 2010 г., 1 июля 2011 г., 3 мая 2012 г., 29 июня 2015 г., 2 марта, 5 апреля, 28 декабря 2016 г., 5 февраля, 18 апреля, 4 июня 2018 г.

2. Постановление Правительства РФ от 16 февраля 2019 г. N 158 «Об утверждении Положения о классификации гостиниц»

3 Агарков, А.П. Управление качеством: Учебник для бакалавров / А.П. Агарков. – М.: Дашков и К, 2015. – 208 с.

4 Базаров, Т.Ю. Психология управления персоналом: учебник и практикум для академического бакалавриата / Т.Ю. Базаров. – М.: Юрайт, 2017.– 381 с.

5 Байлик, С.И. Гостиничное хозяйство: учебное пособие / С.И. Байлик. – Киев: Дакор, 2013. – 264 с.

6 Барчуков, И.С. Гостиничный бизнес и индустрия размещения туристов: учебное пособие / И.С. Барчуков. – М.: КНОРУС, 2016. – 168 с.

- 7 Батаев, А.В. Обзор технологий электронного обучения в инженерно-экономическом образовании // Молодой ученый. –2015. – 272 – 275 с.
- 8 Баумгартен, Л.В. Маркетинг гостиничного предприятия: учебник для академического бакалавриата / Л.В. Баумгартен. – М.: Юрайт, 2015.– 338 с.
- 9 Бегидова, С.Н. Профессиональная субъектная позиция как составляющая профессионального развития студента/ С.Н. Бегидова, Т.Н. Поддубная // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». – 2012. – Вып. 1. – С. 17-24.
- 10 Бизюкова, И.В. Кадры управления: подбор и оценка: Учебное пособие / И.В. Бизюкова. – М.: ОАО Издательство «Экономика», 2015. – 150 с.
- 11 Быстров, С.А. Организация гостиничного дела. – М.: Инфра, 2016. – 432 с.
- 12 Валиуллина, В.Э. Современные особенности профессионального развития персонала / В.Э. Валиуллина // Молодой ученый. – 2015. – 393 – 395 с.
- 13 Васин, С.Г. Управление качеством. Всеобщий подход: Учебник для бакалавриата и магистратуры / С.Г. Васин. – Люберцы: Юрайт, 2016. – 404 с.
- 14 Дедул, В.А. Обучение и развитие персонала: актуальные тенденции / В.А. Дедул // Автоматизация и управление в технических системах.– 2016. – 75 – 76 с.
- 15 Евдокимов, И.Б. Актуальные вопросы повышения управленческой компетентности персонала. – Омск: ГУ ЦБ РФ, 2014. – 212 с.
- 16 Журавлев, П. В. Мировой опыт в управлении персоналом / Монография. – Екатеринбург: Деловая книга, 2015. – 232 с.
- 17 Карпухин, М. Ю. Обучение персонала организации: сущность, виды / М.Ю. Карпухин // Аграрный вестник Урала. – 2017. – 17 с.
- 18 Кобыш, А.Н. Технологии и методы управления персоналом, связанные с обучением / А.Н. Кобыш // Проблемы научной мысли. –2017.–11–13 с.
- 19 Логинова, А.В. Смешанное обучение: преимущества, ограничения и опасения // Молодой ученый. – 2015. – 809 – 811 с.
- 20 Погорелова, Э.И. Качество обслуживания туристов в гостиницах как фактор привлечения туристов // Интерактивная наука. –2017. – 193 – 196 с.
- 21 Поддубная, Т.Н. Компетентностный подход как методологический детерминант подготовки бакалавров социальной работы / Т.Н. Поддубная // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2014. - № 2. - С. 57-60.
- 22 Поддубная, Т.Н. Методология, теория и практика социальной защиты детства (в контексте гуманистической парадигмы образования): автореф. дисс. на соискание уч. степени доктора пед. наук / Т.Н. Поддубная. – Ростов-н/Д., 2007. – 58 с.
- 23 Поддубная Т.Н. Методология, теория и практика социальной защиты детства (в контексте гуманистической парадигмы образования): диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Юж.федер.ун-т. Ростов-на-Дону, 2007. - 426 с.
- 24 Поддубная, Т.Н. Теоретико-методологические основы социальной защиты детства в контексте гуманистической парадигмы образования / Т.Н. Поддубная.- Майкоп: Изд-во «Качество», 2007. – 348 с.
- 25 Полевая, М.В. Управление персоналом в гостиничном сервисе / М.В. Полевая – М.: Academia, 2015. – 368 с.
- 26 Тишина, С.В. Переподготовка кадров и повышение квалификации / С.В. Тишина // Аллея науки. – 2017. – 124 – 126 с.

ГЛАВА 3. ПРОЦЕССЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ И РАЗВИТИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

3.1. Мониторинг качества предметного обучения: практика цифровизации

Насущной необходимостью сегодня является приведение профессионального образования в соответствие с требованиями цифровой экономики. Эксперты указывают на важность приобретения обучаемыми информационно-коммуникационных технологических навыков и профессиональных компетенций (работа с компьютерным программным обеспечением, веб-приложениями, использование облачных технологий и др.). Таким образом, в условиях современной индустриальной революции и цифровой экономики неизбежна глобальная «цифровизация» системы высшего образования с применением различных электронных образовательных ресурсов.

Цифровые технологии в современном образовательном пространстве становятся средой существования, открывающей новые возможности, с одной стороны, и, с другой стороны, требующей новых подходов и форм работы с учащимися [11, с. 107]. В рамках реализации государственной программы «Развитие образования» на 2013-2020 г.г. Правительством РФ утвержден проект «Современная цифровая образовательная среда», который направлен на возможность выстраивания индивидуальных траекторий обучения, расширения границ непрерывного образования и самообучения, организации смешанного обучения и т.д. [12]. Для становления цифровой экономики России система образования должна обеспечить формирование у выпускников способностей для реализации личностного профессионального потенциала, а также высокого уровня общей цифровой грамотности, умений, навыков и компетенций, соответствующих социальному заказу и требованиям нынешнего информационного общества [2, 19].

Перед российскими учреждениями профессионального образования встают новые задачи как организационного, так и содержательного плана в качественной подготовке специалистов для новой цифровой экономики, обладающих профессиональными компетенциями, отвечающими требованиям цифровой экономики XXI века [2, с. 223]. В этой связи в каждом вузе необходимо создание современной цифровой базы - электронной образовательной среды, которая включает как вопросы общего управления образовательным учреждением, так и создания множества курсов предметного обучения и их реализации посредством адекватных цифровых технологий и методов обучения [13, с. 116].

Концептуально цифровизация предметных областей предполагает оптимизацию, адаптацию и цифровую трансформацию содержания учебных дисциплин в рамках ФГОС ВО, а также развитие коммуникативных компетенций субъектов образовательной деятельности. Отметим, что обучаемые, выросшие в среде цифровой коммуникации, с готовностью воспринимают цифровую трансформацию образовательных технологий. Тогда как преподавательская деятельность требует методологического переосмысления, теоретического обоснования, экспериментальной проверки и практической реализации на основе принципиально новых концептуальных подходов к организации обучения и воспитания студентов в условиях цифровизации образования [2]. В этом ключе работа по совершенствованию цифровых образовательных технологий является хорошей «школой» для вузовских преподавателей.

Создание цифровой образовательной среды (ЦОС) позволит осуществлять профессиональную подготовку специалиста на качественно новом уровне [6, с. 32]. Цифровизация предметного обучения предполагает [9, с. 90]:

- 1) повышение качества электронного образования студентов;

- 2) внедрение принципов открытого образования в учебный процесс;
- 3) информационное обеспечение образовательного процесса формами квазипрофессиональной деятельности;
- 4) установление IT-контактов студентов с преподавателем и между собой;
- 5) электронный мониторинг результатов обучения предметной дисциплины.

В настоящее время уже накоплен некоторый опыт разработки ЦОС в вузах, в большей мере он касается общих вопросов цифровизации деятельности образовательных учреждений [2, 7, 9]. Также представлены исследования организации учебного процесса, сочетающего традиционные методы преподавания с электронным обучением и дистанционными образовательными технологиями, делающим его более гибким, удобным как для студентов, так и для преподавателей [5, 10, 17, 18]. В то же время ЦОС пока что не интегрируется с системами, обеспечивающими управление процессом обучения и, что наиболее значимо, постоянным мониторингом результатов обучения [6, с. 35].

В этой связи представляет интерес опыт организации среды обучения на основе цифровых технологий управления и контроля образовательных результатов.

Требования к подсистеме контроля электронной системы обучения. Обеспечение качества обучения предполагает осуществление мониторинга непрерывной диагностики получаемых предметных знаний и умений, а также отслеживание процесса формирования профессиональных компетенций на каждом этапе освоения образовательной программы. Данные мониторинга позволяют управлять образовательным процессом и своевременно реагировать на достигнутые результаты обучения посредством корректирующих воздействий. Цифровизация образования требует новых взглядов на систему оценивания и учета успеваемости студентов.

В этой связи возникает необходимость создания в ЦОС информационной подсистемы, предназначенной для автоматизированного контроля получаемых знаний и умений, что является организующим моментом в процессе электронного управления качеством обучаемости студентов. Использование процедур цифровой автоматизации контролируемых процедур позволяет [4, с. 354]:

- 6) в постоянном режиме активизировать работу профессорско-преподавательского состава по обновлению и совершенствованию содержания и методов обучения;
- 7) усилить регулярный контроль над работой студентов при освоении ими образовательной программы;
- 8) повысить дисциплинарную ответственность студентов за результат своей деятельности и их мотивацию по освоению предметной области;
- 9) повысить качество обучения и улучшить показатели успеваемости обучаемых.

Для того, чтобы мониторинг в рамках предметного обучения стал реальным фактором управления учебным процессом необходимо выполнить ряд требований, которым должна отвечать его содержательная информация [7, с. 235]: специфичность предметной области, полнота и достоверность данных, точность и доступность полученной информации, своевременность, непрерывность и др. Помимо указанных факторов, влияющих на содержательность контролируемых заданий, необходимо выбрать оптимальное сочетание разных форм и видов мониторинга, органично вписывающихся в электронную систему оценки качества образовательной деятельности.

Целостный и системный характер мониторинга предметного обучения, предполагающий использование комплекса разработанных критериев и совокупности разных способов и методов контроля, может обеспечивать и системность формирования предметных компетенций студента. Важнейшей задачей разработчиков мониторинга

является также определение места включения соответствующего контролирующего мероприятия в программу обучения.

Особенности организации мониторинга геометро-графической подготовки. Как один из видов предметного обучения геометро-графическая подготовка (ГГП) студентов технических вузов является базовой обязательной составляющей в программах профессиональной подготовки для всех направлений и специальностей в области техники и технологии. Целью геометро-графического образования является формирование готовности выпускников к проектно-конструкторской деятельности. Вопросы информатизации и цифровизации ГГП неоднократно освещались в различных публикациях [1, 15, 21, 22]. В процессе информатизации преобразования образовательной деятельности сопровождалось широким внедрением информационных технологий, разработкой различных электронных продуктов, расширением предметной области ГГП путем установления нового раздела — компьютерной графики, роль и значение которого все время возрастает. Переход на уровень цифровизации образования требует включения в процесс обучения комплекса информационных ресурсов, телекоммуникации и системы управления, расширения возможностей цифрового образовательного пространства за счет доступности онлайн-обучения, организации смешанного обучения, выстраивания индивидуальных маршрутов обучения, самообучения и самообразования [11, с. 110]. Цифровое образование, опирающееся на широкие возможности современных информационно-коммуникационных технологий, предоставляет инновационные возможности оценивания достигаемых образовательных результатов [17].

Разрешение проблем при создании целостной концепции цифровой ГГП и координации ее подходов с организацией реальной оценки качества обучения продемонстрируем на примере реализации информационного и цифрового образования студентов Пермского национального исследовательского политехнического университета [15].



Рисунок 1 - Схема наполнения образовательной среды контролирующими компонентами

В качестве иллюстрации новых положений и методов при создании условий цифрового обучения приведем схему ЦОС ГГП с электронными средствами контроля

образовательных результатов (рис.1). Как видно из представленной схемы, для получения данных мониторинга о качестве усвоения теоретической базы учебного материала в рамках программы обучения дисциплине организована система электронного тестирования, охватывающая все этапы подготовки и оценивающая знания и умения обучаемого [8]. В систему включены такие виды контроля, как:

- входной контроль определяет предварительные знания и умения, необходимые при обучении дисциплине и выявляет индивидуальные задачи по усвоению предлагаемого материала;

- текущий контроль проводится в режиме самоконтроля через интернет и является предварительной подготовкой к следующему этапу — рубежному аудиторному контрольному тестированию по всем учебным модулям дисциплины;

- итоговый контроль является комплексной оценкой теоретической подготовки студента по окончании учебной дисциплины.

Включение такого вида контроля в электронную обучающую среду и его сохранение как формы контроля в дальнейшем обусловлено факторами, отмеченными многочисленными авторами как бесспорное достоинство компьютерного тестирования [5, с. 4]. К ним относятся:

- оперативность выполнения и быстрая обработка проводимых тестовых испытаний;

- возможность проведения группового и индивидуального анализа результатов тестирования испытуемых и организация на его основе конкретных корректирующих воздействий;

- простота обновления и корректировки имеющейся базы тестовых заданий;

- экономия рабочего времени преподавателя;

- объективность оценивания тестовых испытаний.

Управление ГПП в ПНИПУ строится на основании контроля результатов обучения на всех стадиях образовательного процесса с помощью системы автоматизированного контроля качества графической подготовки (САК КПП). В настоящее время САК кафедры используется во всех видах контроля, предусмотренных в рамках графической подготовки студентов как дневного, так и заочного обучения: входном, текущем, рубежном и итоговом по дисциплине.

Разработанное программное обеспечение для автоматизированного контроля основано на семантической модели представления базы знаний и способно вести учет рейтинга, создавать многоуровневые отчеты по статистике и т.д. Контроль учебных достижений организован в виде циклического управления, что реализует принцип обратной связи. По каждому из осваиваемых учебных модулей подготовлены тематические тесты для самоконтроля обучаемых и контрольные тесты, оценивающие уровень подготовки студентов по окончании учебного модуля. Тезаурус модульных областей охватывает ключевые понятия (дидактические единицы) в соответствии с программой обучения.

Автоматизация контроля знаний и умений студентов позволяет организовать сквозной мониторинг успеваемости студентов на всех этапах освоения образовательной программы, систематизировать самостоятельную работу студентов, а также повысить мотивацию и заинтересованность студентов в качественном освоении дисциплины. Большой объем, получаемых в ходе мониторинга образовательных результатов, может обрабатываться автоматически. Автоматизация при анализе данных успеваемости студентов позволяет вырабатывать корректирующие воздействия на сложившуюся ситуацию в рамках предметной подготовки в целом, в отдельных студенческих группах и успеваемости конкретного студента [8, 15].

Заметим, что осваиваемая предметная область характеризуется наличием большого иллюстрационного материала. Поэтому в большей части вопросов и ответах используется графические контенты. На рис. 2 представлены примеры подготовленных тестовых заданий по разделам начертательной геометрии (рис. 2,а) и инженерной графике (рис.2,б).

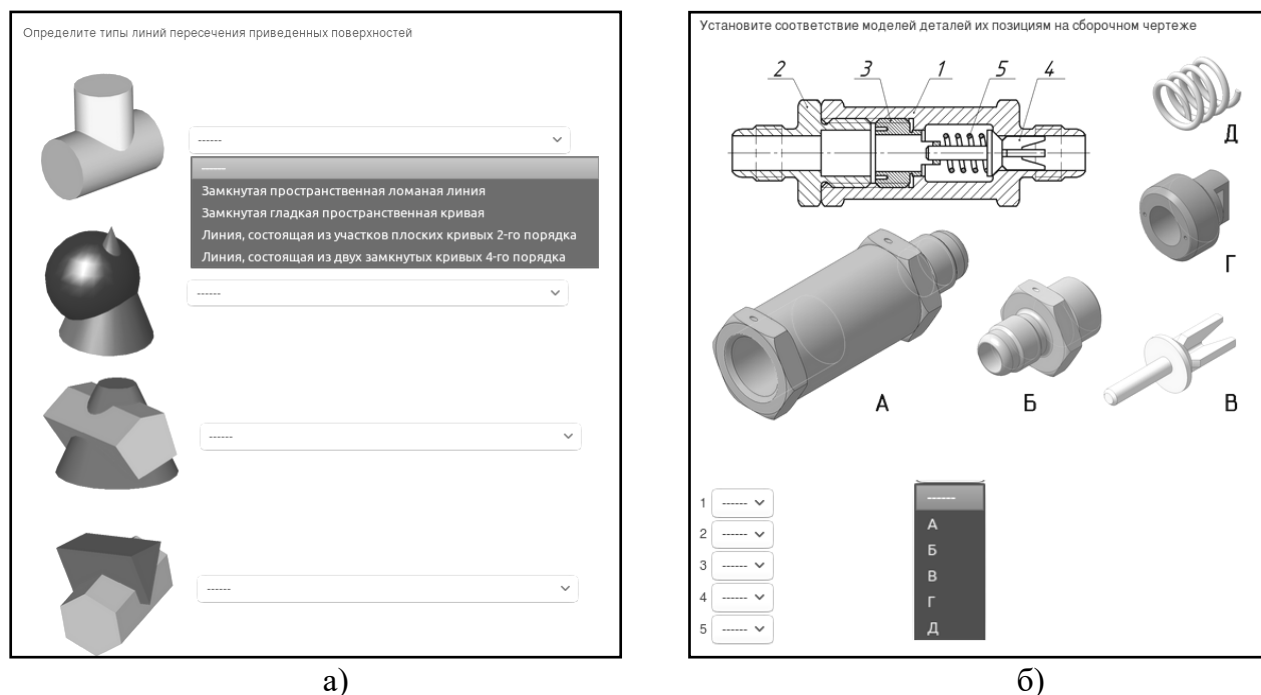


Рисунок 2 - Примеры тестовых заданий

Модульное тестирование в режиме самоподготовки проводится студентами самостоятельно через Интернет по всем темам учебного модуля. Преподаватель контролирует самостоятельную работу студентов, и при успешном прохождении всех тестов (где вопросы из базы тестовых заданий выпадают случайным образом и которые можно проходить многократно) осуществляет допуск к комплексному контрольному тестированию по окончании учебного модуля, которое проводится по расписанию аудиторных занятий в компьютерном классе кафедры. На рис. 3 приведены данные о наилучших результатах самоконтроля студентов по всем учебным темам модуля.

Самоподготовка. Модуль 1.
Группа: СТ2-18-16

Фамилия	Имя	Отчество	Тема 1.1: "Точка в системе плоскостей проекций" (3,0)	Тема 1.2: "Прямая в системе плоскостей проекций" (4,0)	Тема 1.3: "Плоскость в системе плоскостей проекций" (3,0)	Тема 1.4: "Преобразование чертежа" (4,0)	Тема 1.5: "Взаимное положение ГО" (3,0)
	Надежда	Владимировна	2,08	3,80	1,83	0,33	2,00
	Данил	Алексеевич	3,00	2,40	1,83	3,80	2,33
	Максим	Михайлович	3,00	4,00	2,86	4,00	3,00
	Егор	Витальевич	2,50	2,22	2,80	2,83	2,83
	Диана	Эльдаровна	3,00	3,80	3,00	2,83	3,00
	Михаил	Павлович	1,83	4,00	3,00	4,00	2,00
	Вячеслав	Александрович	3,00	4,00	2,50	3,00	1,50
	Роман	Евгеньевич	2,83	3,83	2,67	3,83	2,83
	Кирилл	Викторович	1,98	1,83	0,48	1,17	2,00
	Ольга	Сергеевна	3,00	2,93	3,00	3,17	3,00

Рисунок 3 - Данные о самоподготовке студентов к контрольному тестированию по учебному модулю

Кроме данных об успеваемости студенческой группы в целом можно получить информацию о результатах тестирования конкретного студента. На рис. 4 приведены детализированные данные о прохождении студентом всех контрольных испытаний в учебном семестре. Кроме этого для каждого испытания возможен конкретизированный просмотр вопросов теста, которые достались студенту, с дополнительным выделением цветом там, где студент дал неправильный ответ.

Студент: ██████████ Александр Юрьевич (АТПП16-16)			
Тест	Оценка	Детали оценки	Время
3. Контрольное тестирование по теме "Изображения"	10,75	[0,0, 0,0, 1,0, 1,0, 1,0, 1,0, 1,0, 1,0, 0,0, 0,25, 1,0, 0,88, 0,75, 0,88]	2 февраля 2017 г. 10:31 - 2 февраля 2017 г. 10:51
2. Контрольное тестирование по теме "Поверхности"	13,50	[1,0, 1,0, 1,0, 0,0, 1,0, 1,0, 1,0, 0,75, 1,0, 1,0, 1,0, 0,75, 1,0, 1,0, 1,0]	2 февраля 2017 г. 10:07 - 2 февраля 2017 г. 10:27
1. Контрольное тестирование по теме "Точка, прямая, плоскость"	11,60	[1,0, 0,5, 1,0, 1,0, 0,5, 0,33, 0,6, 1,0, 0,17, 1,0, 1,0, 1,0, 0,67, 1,0, 0,83]	2 февраля 2017 г. 9:16 - 2 февраля 2017 г. 10:06
2. Контрольное тестирование по теме "Поверхности"	12,08	[1,0, 1,0, 1,0, 1,0, 0,0, 1,0, 1,0, 1,0, 0,0, 1,0, 1,0, 0,75, 1,0, 1,0, 0,33]	14 декабря 2016 г. 9:56 - 14 декабря 2016 г. 10:12
3. Контрольное тестирование по теме "Изображения"	7,92	[0,0, 0,0, 0,0, 1,0, 1,0, 1,0, 0,0, 0,0, 1,0, 0,0, 1,0, 0,67, 1,0, 0,25, 1,0]	7 декабря 2016 г. 10:35 - 7 декабря 2016 г. 10:52
0. Входной контроль	10,87	[0,0, 1,0, 1,0, 1,0, 1,0, 0,0, 1,0, 1,0, 1,0, 0,33, 1,0, 0,33, 1,0, 0,2, 1,0]	14 сентября 2016 г. 11:37 - 14 сентября 2016 г. 11:51

Рисунок 4 - Данные о прохождении контрольных мероприятий отдельного студента

Следует отметить, что приведенные примеры автоматизации обработки достигаемых образовательных результатов касаются только процедур оценки знаний и умений обучаемых. Владения же контролируются отдельно при оценке индивидуальных заданий, выполненных студентами в ходе самостоятельной работы. Однако данный срез объективно оценивает способности студентов и производит дифференциацию студенческого контингента, выявляет слабые места в образовательном процессе. Кроме того, режим самоподготовки и самотестирования позволяет организовать образовательную среду заинтересованного и ответственного освоения учебного курса, стимулирует студентов к достижению наилучших результатов, повышает интерес к дисциплине и способствует объективности собственной самооценки.

Важнейшим фактором в организации тестового контроля является содержательная составляющая тестовых заданий. Содержательная составляющая подготовлена таким образом, что на этапе теоретической подготовки процедура контроля оценивает уровень знаний с позиций нормативного освоения материала предметной области, а на практическом – рассматривается с учетом требований по формированию профессиональных компетенций. С этой целью в тестовых заданиях необходимо задействовать профессиональную направленность, используя в качестве иллюстраций специализированные изделия и конструкции, что способствует закреплению профессиональных компетенций студентов в области будущей деятельности (см. рис. 2,б).

В ходе проводимой в последние годы модернизации ГП при разработке инновационных методик обучения используется метод проектов, который отвечает за развитие творческого потенциала студентов, приобретение ими профессиональных навыков, и эффективность которого неоднократно отмечалась в литературе [1, 16, 20].

При оценке практической подготовленности обучаемых содержание тестовых заданий учитывает направленность проектных заданий, выполненных студентами при освоении конкретного раздела учебной программы. На рис. 5 приведен пример одного из тестовых заданий, предлагаемого студентам после выполнения ими учебного задания, учитывающего профиль осваиваемой образовательной программы.

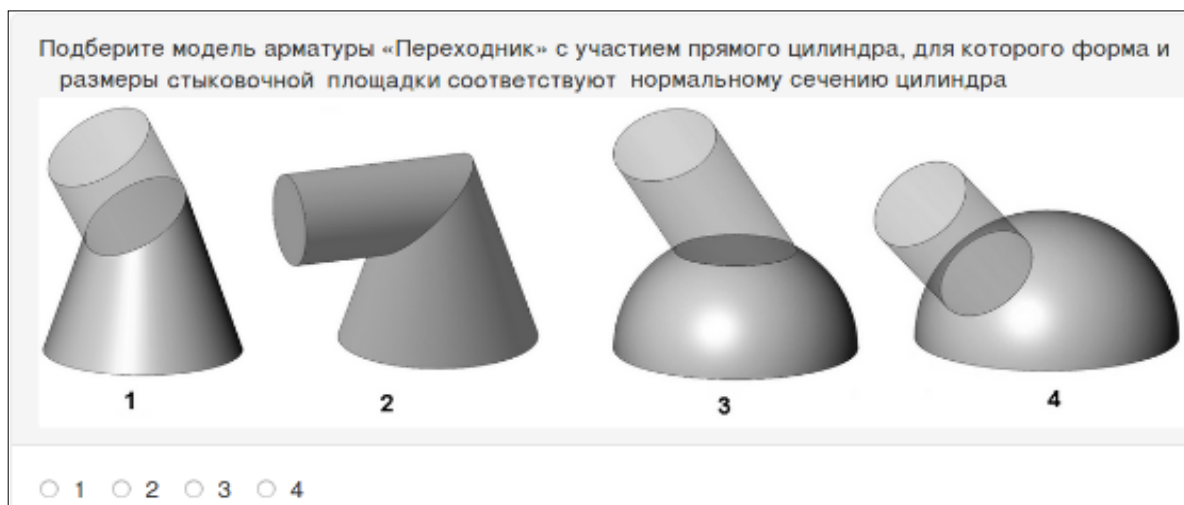


Рисунок 5 - Пример профессионально ориентированного тестового задания

Отдельным этапом (см. рис.1), необходимым для функционирования всей электронной среды ГПП, является лабораторный практикум по компьютерной графике и 3d моделированию, имеющий свои особенности и сложности при организации мониторинга. Здесь используются разные виды и формы контроля, начиная от визуального, оценивающего результат выполнения на тренажере запланированных действий студента, и заканчивая тестами по оценке качества владения приемами твердотельного моделирования.

На рис. 6 приведен пример одного из тестовых заданий по контролю технологий создания 3d модели геометрического объекта, ограниченного поверхностями вращения. Подобные тесты позволяют объединить контроль знаниевой составляющей геометрического образования с оценкой уровня практического владения компьютерным инструментарием.

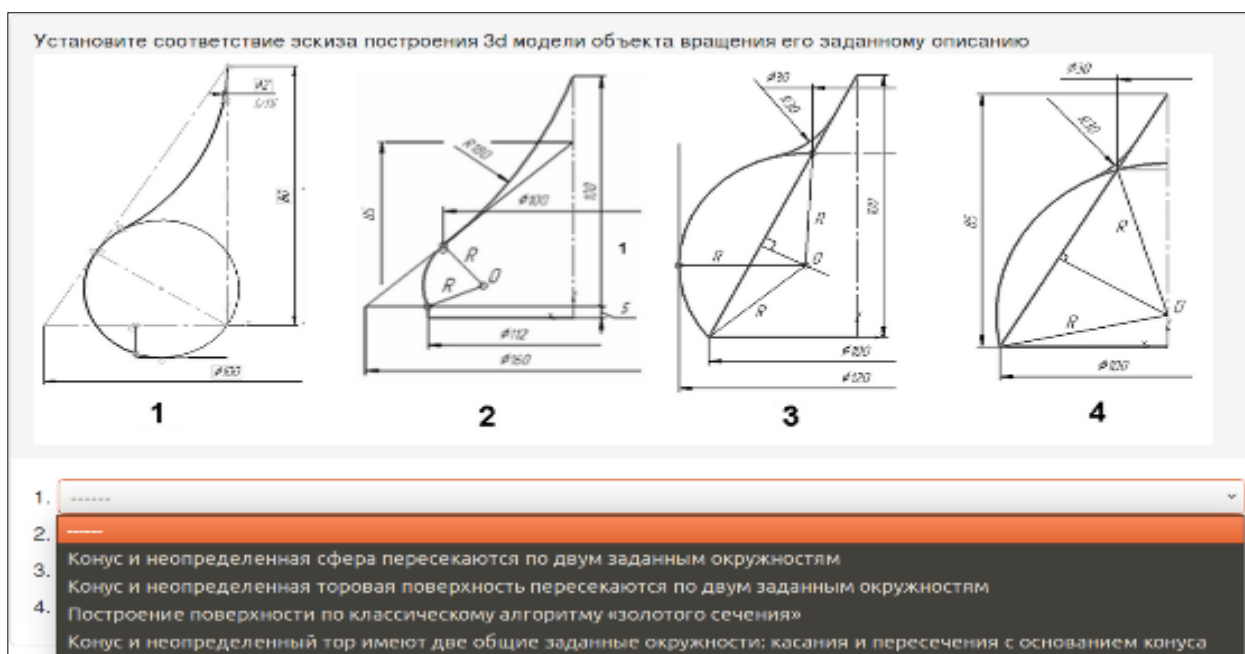


Рисунок 6 - Пример теста по контролю алгоритма создания 3d модели

Опыт эксплуатации САК КГП подтвердил, что разработанная система автоматизированного мониторинга позволяет определить, каков уровень теоретической подготовленности учащихся на исследуемом этапе обучения, какими практическими сведениями студенты овладели, в какой мере реализуется образовательная технология и насколько она эффективна. В то же время, как показывает практика, современная система проверки качества обучения предполагает, наряду с постоянным совершенствованием тестового контроля, его дополнение другими формами оценки учебной деятельности. В частности, малоприменимы тесты в случае необходимости выявления у студентов таких качеств как умение самостоятельно и творчески мыслить, логически обосновывать свое решение выбором рационального алгоритма инженерных задач. В этом случае высокий тестовый балл знаний не является однозначным критерием оценки уровня сформированности составляющих профессиональных компетенций.

На схеме (см. рис.1) обозначены практические этапы обучения дисциплине, отвечающие за развитие профессиональной компетентности студентов и требующие модернизации содержания контролируемых процедур.

Проблемной задачей при самостоятельной внеаудиторной работе студентов является организация контроля качества создания 3d моделей профессиональных объектов, отличающихся большим количеством сложных формообразующих элементов и нормализованных размерных параметров. Для таких моделей, наряду с тривиальными вариантами оценки качества создания модели (визуальный, время выполнения и т.п.) необходимо введение более точных приемов оценивания оптимальности выполнения и параметрических характеристик реализуемого геометрического алгоритма.

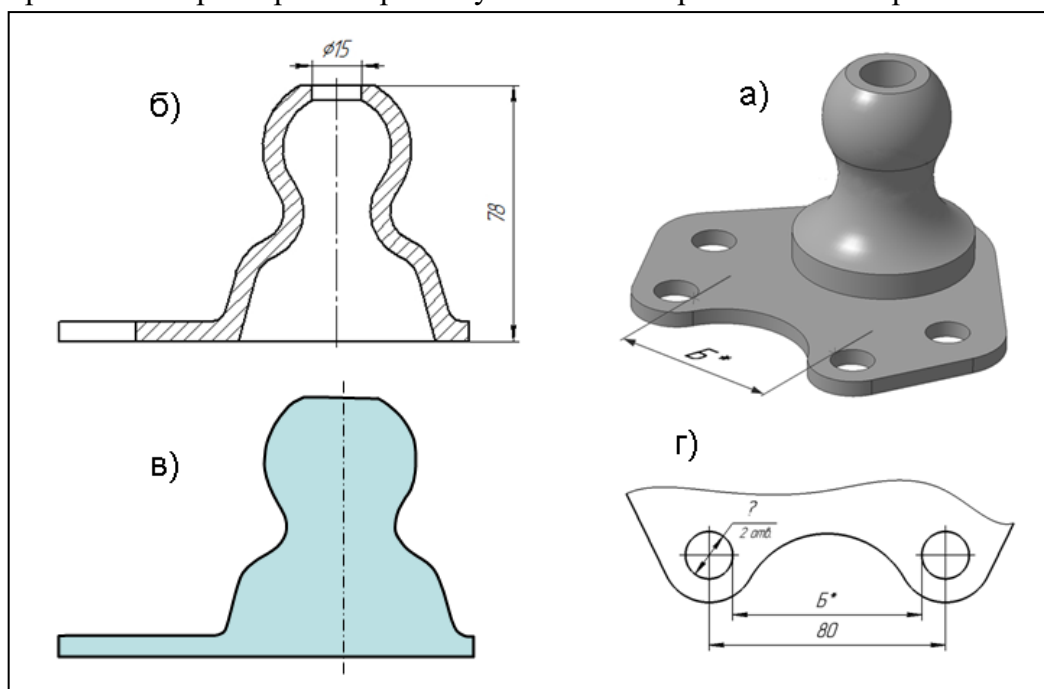


Рисунок 7 - Варианты контроля 3d модели детали: а) общий вид модели; б) контролируемая форма очертания детали; в) шаблон контроля; г) фрагмент эскиза для контроля точности подбора справочных параметров (Б*)

В качестве одной из таких процедур разработан текущий параметрический контроль «соответствия формы» представленной студентом модели (рис. 7а), регламентирующий точность геометрии и габаритов детали. Для контроля соответствия используется заранее подготовленный шаблон (рис. 7,в), копирующий точную форму, соответствующую чертежу представляемой модели (рис. 7,б).

Очевидно, что готовность студентов к проектно-конструкторской деятельности наиболее полно проявляется при выполнении комплексного проектного задания, заключающегося в разработке на основе технологии 3d комплекта графической документации на сборочную единицу изделия профильной направленности [22]. Такое задание, интегрирующее различные разделы дисциплины и имитирующее реальную проектную деятельность, выполняется в рамках самостоятельной работы при дистанционном сопровождении (рис. 8). Данный раздел ЦОС включает все требуемые информационные и справочные ресурсы, в том числе и узкоспециализированные библиотеки, систему управления ходом выполнения задания, а также оперативный консультационный канал связи с преподавателем, если в результате проектирования у студента возникают затруднения.

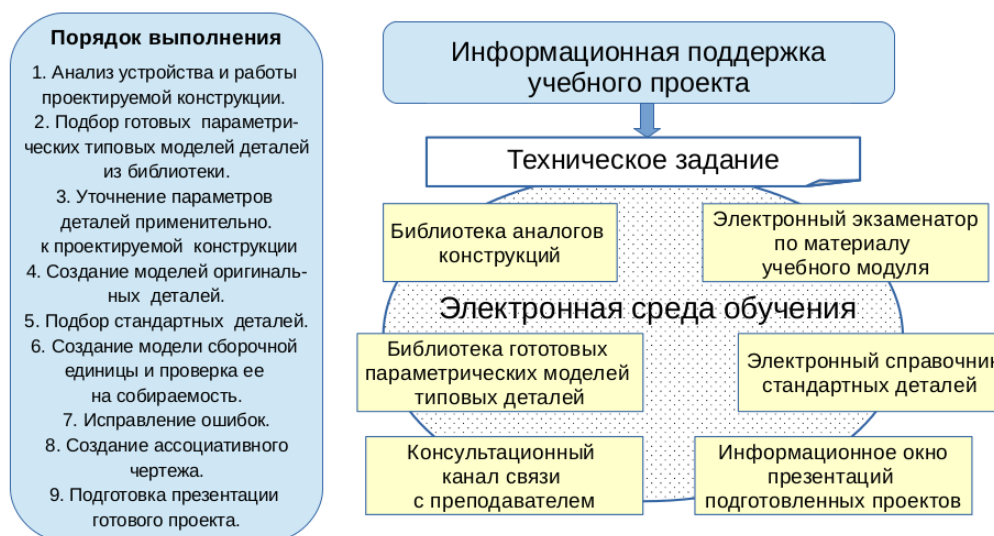
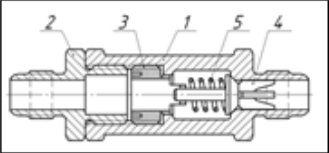
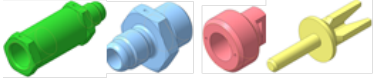
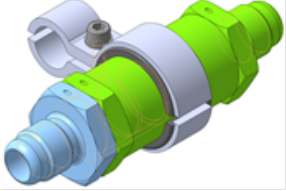

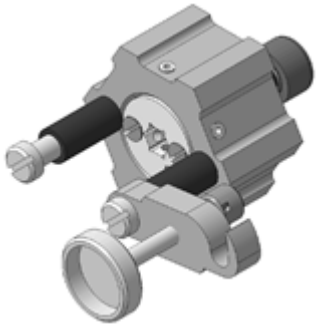
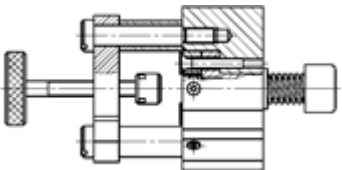


Рисунок 8 - Схема работы над проектом в цифровой среде

В таблице 1 представлен пример содержательных вариантов проектных заданий с методологически разными подходами. Приведенные варианты технологии выполнения проектного задания позволяют учитывать предпочтения студентов, уровень полученных ими геометрических знаний, личностный творческий потенциал и степень сформированности цифровой компетентности.

В первом варианте задания сочетаются элементы традиционной геометрической грамотности (умения читать чертеж) и инновационно-технологической (цифровой – создание 3d моделей геометрических образов с использованием программы САПР). Во втором варианте, помимо двух названных, дополнительно необходима творческая составляющая, задействующая конструкторские способности студента. В этом случае нужно по заданным моделям составных частей придумать конструкцию, поняв ее назначение и принцип работы. Необходим также дополнительный сбор информации из различных источников, работа со справочным материалом, проведение анализа конструкций-аналогов. Содержание задание может учитывать направление подготовки. Например, для студентов-механиков предусматривается разработка на основе технологии 3D конструкторской документации сборочной единицы, которая является аналогом зажимного приспособления для механической обработки деталей.

Таблица 1 - Методология выполнения проектных заданий

Вариант выполнения	Техническое задание. Исходные данные	Результат проектирования
1	<p>По заданному чертежу общего вида на изделие «Клапан» создать модели составных частей и модель изделия в целом</p> 	<p>Созданные модели составных частей</p>  <p>Модель изделия</p> 
2	<p>По заданным моделям составных частей сконструировать изделие «Зажимное приспособление»</p> 	<p>Модель изделия</p>  <p>Ассоциативный чертеж</p> 

Важной процедурой проверки качества проектной деятельности студента по созданию модели изделия является проверка ее собираемости. Для контроля собираемости составных частей, сформированной 3d модели изделия, помимо ассоциативного чертежа, можно использовать инструменты, встроенные в программы САПР в виде автоматизированных модулей. В частности, в КОМПАС 3D для оценки точности взаимного расположения деталей в виртуальной сборочной единице (наличие зазоров, взаимопересечений и т.п.) имеется команда «проверка пересечений», которая применяется для обнаружения мест неправильного расположения составных частей. Отображение нежелательных пересечений и касаний на экране монитора происходит в виде подсвеченных красным цветом зон общих для компонентов сборочной единицы, что позволяет преподавателю быстро оценить качество сборки модели.

По завершению учебного проекта проверенный и доработанный результат проектной деятельности студента в виде графической объемной модели выставляется на сайте в информационном окне подготовленных презентаций, включенном в электронную среду обучения, для окончательной оценки качества проекта преподавателем и студентами [15].

Представленный алгоритм мониторинга на стадии практического проявления уровня теоретической подготовленности обучаемых в рамках учебной программы ГПП позволяет и в дистанционном формате оценить через «умение» и «владение» результат сформированности профессиональных навыков проектной деятельности будущего специалиста.

Переход к следующему этапу технологического развития образования, связанного с цифровизацией, имеет объективные трудности. Несмотря на высокий уровень обеспечения вузов информационно-вычислительной техникой и доступа к сетевым образовательным ресурсам, отмечается недостаточная степень использования цифровых технологий на уровне организации предметного обучения. Совершенствование управления качеством обучения на современном этапе предполагает автоматизацию сквозного мониторинга достигаемых образовательных результатов на всех этапах учебного процесса, а также разработку процедур дополнительного контроля учебной деятельностью при дистанционном формате выполнения действий обучаемых.

Представленный алгоритм организации мониторинга результатов образовательной деятельности в рамках ГПП показывает возможности контроля качества при использовании смешанного формата обучения, когда управление учебным процессом происходит не только в аудитории, но и при выполнении студентами самостоятельной работы за пределами учебного расписания занятий. Налаженная связь между дистанционным представлением планового информационного материала и соответствующими регулярными разноплановыми процедурами контроля достигаемых результатов обучения, а также доступная по мере востребованности онлайн-консультационная связь с преподавателем позволяют организовать эффективную и продуктивную самостоятельную работу по формированию предметных компетенций обучаемых.

Подводя итоги проделанной работы можно сделать вывод, что в условиях цифровизации образовательного процесса создание современной системы мониторинга, адаптированного к кардинально меняющимся формам учебной деятельности, является необходимым методом совершенствования управления качеством предметного обучения.

Список литературы

1. Абросимов С.Н., Тихонов-Бугров Д.Е. Проектно-конструкторское обучение инженерной графике: вчера, сегодня, завтра // Геометрия и графика. 2015. Т. 3, № 3. С. 47-57.
2. Богословский В.И., Бусыгина А.Л., Аниськин В.Н. Концептуальные основы высшего образования в условиях цифровой экономики // Самарский научный вестник. 2019. Т. 8, № 1 (26). С. 223-230.
3. Днепровская Н.В. Оценка готовности российского высшего образования к цифровой экономике // Статистика и экономика. 2018. Т. 15. №4. С. 16-28.
4. Жетесова Г.С., Ерназарова М.А. Автоматизация контроля знаний студентов при модульной форме обучения на основе программного обеспечения // Фундаментальные исследования. 2014. № 6. С. 355 – 359.в20
5. Зверева Е.Н., Харитонов О.В. ИКТ как эффективный инструмент в современной системе образования // Экономика, Статистика и Информатика. 2015. № 3. С. 3-5.
6. Каракозов С.Д., Маняхина В.Д. Профессионально-ориентированные компоненты электронной образовательной среды педагогического университета // Преподаватель XXI век. 2017. № 1. С. 31-39.

7. Клюев С.Г., Сизоненко А.Б. Система мониторинга и управления качеством формирования профессиональных компетенций у обучающихся // Общество и право. 2016. № 3 (57). С. 234-237.
8. Кочурова Л.В., Кузнецова Л.А., Столбов О.В., Столбова И.Д. Мониторинг качества графической подготовки на основе системы автоматизированного контроля // Проблемы качества графической подготовки студентов в техническом вузе: традиции и инновации. 2017. Т. 1. С. 304-320.
9. Кудинов И.В. Информационные технологии в профессиональном педагогическом образовании // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Серия: Педагогические науки. 2018. № 3. С. 89-101.
10. Макеева А.В., Ваганова О.И., Смирнова Ж.В. Применение различных форм информационно-коммуникационных технологий в условиях цифрового образовательного пространства // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2018. № 6. С. 126-130.
11. Никулина Т.В., Стариченко Е.Б. Информатизация и цифровизация образования // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 107-113.
12. Приоритетный проект в области образования «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» в рамках реализации государственной программы «Развитие образования» на 2013-2020 годы». URL: <http://neorusedu.ru/about>.
13. Сафуанов, Р.М., Лехмус М.Ю., Колганов Е.А. Цифровизация системы образования // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия «Экономика». 2019. №2 (28). С.116-121.
14. Столбова И.Д., Александрова Е.П., Кочурова Л.В. Логика инноваций графического образования // Открытое и дистанционное образование. 2019. №2 (74). С. 26-34.
15. Столбова И.Д., Александрова Е.П., Кочурова Л.В. Организация управления графическим образованием в условиях цифровизации // Информатика и образование. 2019. № 9 (308). С. 47-55.
16. Столбова И.Д., Александрова Е.П., Носов К.Г. Метод проектов в организации графической подготовки // Высшее образование в России. 2015. № 8-9. С. 22-31.
17. Столбова И.Д., Александрова Е.П., Носов К.Г. Функционал информационных технологий в геометро-графической подготовке инженера // Открытое образование. 2017. №1. С.59-67.
18. Adams B.S., Cummins M., Davis A. et al. NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition. -Austin, Texas: The New Media Consortium, 2017. <http://cdn.nmc.org/media/2017-nmc-horizon-report-he-EN.pdf>
19. Digital Economy: Innovation, Growth and Social Prosperity. OECD Ministerial Meeting. Cancun, Mexico 21-23 June 2016. Available at: <http://www.oecd.org/internet/ministerial/STI-Cancun-2016-ENG.pdf>
20. Innovative Organization of Project Activity of Construction Students / I.D. Stolbova, E.P. Aleksandrova, M.N. Krainova // IOP Conference Series: Materials Science and Engineering [Electronic resource]. 2017. Vol. 262.
21. Information Technologies Used for Geometro-grafical Training of Engineering Staff / I.D. Stolbova, A.B. Shakhova, M.A. Shirinkina // Information Technologies in Engineering Education - INFORINO 2018 [Electronic resource]: 2018. - P. 53-56.
22. Stolbova I.D., Aleksandrova E.P., Kochurova L.V., Nosov K.G. Profile aspects of graphic education at polytechnic university // Vysshee Obrazovanie v Rossii [Electronic resource]. 2019. Vol. 28, Iss. 3. P. 155-166.

3.2. Цифровизация как новый контент содержания современного образования в высшей школе

Главнейшим стратегическим направлением развития образовательных систем современном обществе является обеспечение интеллектуального и нравственного развития человека на основе вовлечения его в разнообразную, самостоятельную, целесообразную деятельность в различных областях знания. Быстрое обновление знаний, включая базовые, в области технических наук ставит перед высшей школой задачу подготовки будущих работников, способных к:

- адаптации в быстро меняющихся условиях современного общества, самостоятельному приобретению необходимых для успешной работы знаний и навыков, применению их на практике для решения разнообразных задач;
- самостоятельному, критическому умению мыслить, видеть возникающие в реальной действительности проблемы и поиску рациональных путей их решения, используя современные технологии;
- грамотной работе с информацией, извлечению и обработке информации, эффективному использованию информационных ресурсов для решения поставленных задач;
- умению работать в коллективах, объединяющих специалистов различных областей знания.

Эти направления развития признаны главными в ходе реформ образовательных систем в США, Великобритании, Канады, Германии, Франции и др., основным детерминантом которых является активное применение современных информационных и телекоммуникационных технологий во всех сферах жизни, включая образование.

Сегодня цифровые технологии стали важным элементом функционирования учреждений здравоохранения, предприятий общественного питания, торговли, сферы услуг, образовательных организаций, что актуализировало развитие современных электронно-информационных технологий. В числе наиболее востребованных компетенций на рынке труда сегодня являются свободное владение гаджетами, вебтехнологиями, различными сервисами, умение искать, обрабатывать необходимую информацию в электронных поисковых системах, источниках, взаимодействовать в виртуальной среде, что выступает важнейшим критерием конкурентоспособности работника [3]. Новый контент развития современного общества заключается в развитии гибкой, открытой образовательной среды, использующую электронно-информационные образовательные ресурсы. Внедрение новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО 3+, ФГОС ВО 3++) детерминировало интенсивное применение использование в образовательном процессе вуза электронных информационно-коммуникационных технологий (веб, сервисов, потокового мультимедиа, мобильных приложений, дополненной реальности), которые активно используются во многих сферах человеческой деятельности, определяя перспективный ориентир развития мирового сообщества в рамках информационного пространства.

Актуализировала важность внедрения электронного обучения и глобальная ситуация с короновирусной инфекцией с начала 2020 года, когда все учреждения образования вынуждены были перевести учебный процесс в онлайн – формат и на специализированный электронный платформы. Воплощение в жизнь идеи электронного (дистанционного) образования способствовало изменению не только системы образования, но и ее смысла и предназначения. Главной тенденцией образования стала его цифровизация – процесс перехода в электронный формат. Категория «цифровизация»

применяется в современных условиях с целью описания трансформации, сущность которой заключается в замене аналогового или физического ресурса на цифровой [1].

Процесс цифровизации образования регламентирован рядом нормативных документов: Государственной программой Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 - 2020 гг., Распоряжением Правительства РФ от 28.07.2017 N 1632-р «Об утверждении программы "Цифровая экономика Российской Федерации", Федеральным законом "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (с изм. и доп. от 02.12.2019 г.), актуальными федеральными государственными образовательными стандартами. Так, во ФГОС ВО 3+, ФГОС ВО 3++ говорится о необходимости обеспечения каждого обучающегося индивидуальным неограниченным доступом к одной или нескольким электронно-библиотечным системам (электронным библиотекам) и к электронной информационно-образовательной среде организации в процессе реализации профессиональной образовательной программы. При этом обучающимся должна быть предоставлена возможность входа из любой точки доступа к сети «Интернет» в рамках территории образовательной организации и за ее пределами [1]. В целом, наличие электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) учебного заведения сегодня выступает важнейшим требованием ФГОС ВО по всем направлениям подготовки к условиям реализации вузами образовательных программ, согласно которым информационно-образовательная среда ориентирована на формирование компетенций у обучающихся в любое время и любом месте пребывания субъектов образовательного процесса при одновременной ведущей роли контактной работы педагогов и обучающихся. Следовательно, цель трансформации образовательного процесса заключается в эффективном использовании цифровых технологий.

В последнее время категории «цифровизация образования», «электронное обучение», «электронная информационно-образовательная среда» стали активным предметом педагогического дискурса (В.А. Красильникова, Е.С. Полат, О.В. Кузнецова, Т.Н. Поддубная, Е.Л. Заднепровская, Т.А. Джум, Ф.Р. Хатит, Ю.Н. Гамбеева, Е.И. Сорокина, Е.А. Панина и др.). В ряде исследований раскрыты особенности проектирования информационно-образовательной среды учебного заведения посредством разработки новых электронных технологий обучения (Г.А. Воробьев), использования электронных образовательных изданий, вебресурсов (Л.Ф. Насейкина, Э.Г. Скибицкий), обучающих онлайн-платформ (Ю.Н. Гамбеева, Е.И. Сорокина, Е.А. Панина). Н.Ш. Козлова исследовала опыт внедрения в образовательный процесс образовательного учреждения электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) [4]. Интерес представляют в данном контексте результаты библиометрического анализа по количеству публикаций, посвященных теме цифровизации образования, сделанный Д.В. Буданцевым (рисунок 6) [2].

Анализ данных рисунка 6 показал, что количество публикаций по теме цифровизации образования с каждым годом увеличивается (спад в 2020 объясняется незаконченностью года), что подтверждает актуальность данной темы исследования и ее востребованность.

Изучение вышеуказанных работ позволяет сделать важный вывод: электронное обучение относится к инновационным методикам, основанных на дистанционной форме посредством применения мультимедийных и интернет-технологий, что обеспечивает доступность и качество образовательного процесса. Цифровизация учебного процесса предполагает оптимизацию и автоматизацию процесса передачи знаний, перевод в онлайн-версии учебных материалов, заданий, журналов успеваемости и посещения обучающимися занятий, контрольно-измерительных материалов и т.п. Обучающийся имеет

возможность заниматься не выходя из дома, посредством Интернет, используя определенные обучающие онлайн-платформы.

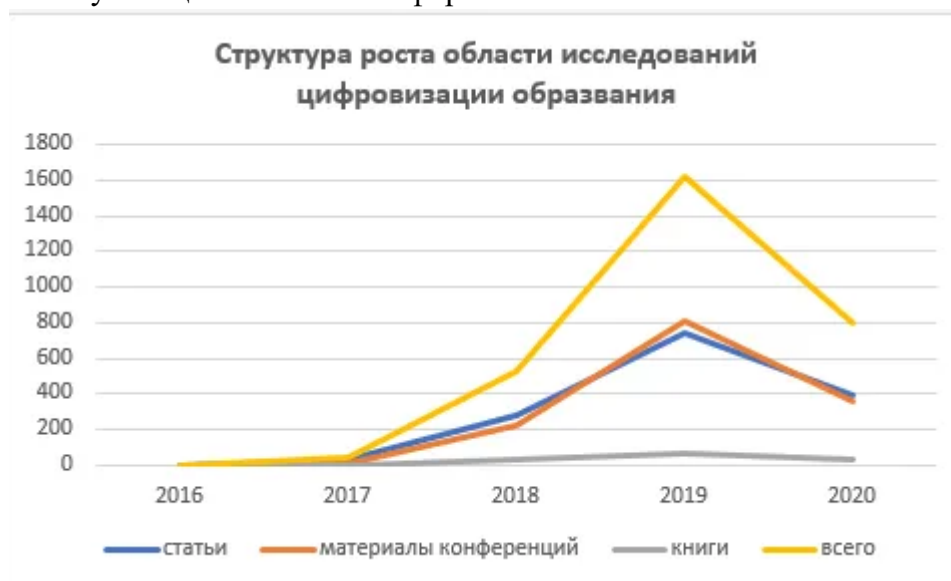


Рисунок 6 - Динамика публикаций, посвященных теме цифровизации образования (Д.В. Буданцев)

Интерес представляет исследование Е.А. Паниной, в котором автор формализовал наиболее востребованные в высшей школе обучающие онлайн-платформы (таблица 1).

Таблица 1 - Популярные обучающие онлайн-платформы [5]

Номер п/п	Название платформы	Характеристика
1.	Moodle	<p>Moodle - бесплатная система электронного обучения с открытым кодом. Устанавливается только на свой сервер. Moodle переведена более чем на 100 языков и поддерживает свыше 1500 плагинов. Moodle подходит как для организации обучения в ВУЗах и учебных центрах, так для корпоративного обучения. Moodle можно загружать презентации, изображения, видео, аудио и текстовые файлы. В Moodle можно настроить систему отчетов под себя - выбрать лишь те данные, которые нужны для анализа успеваемости обучающихся (например, посмотреть, сколько времени обучающиеся тратят на изучение курса, как часто заходят на платформу, какие ошибки в тестах допускают и пр.). Особенности Moodle:</p> <ul style="list-style-type: none"> - настройка платформы через плагины. Функционал и дизайн Moodle изменяется с помощью плагинов, которые можно бесплатно скачать из интернета или создать самому; - система с открытым кодом. Разработку может вести кто угодно. Как правило, плагины разрабатывают сами пользователи, и затем выкладывают их в интернет для общего доступа; - интеграция с другими сервисами. Moodle легко объединить с другими платформами, как, например, WordPress или вебинарами Zoom.
2.	Edmodo	<p>Специальный сервис в сети, который не надо нигде устанавливать. Edmodo позиционирует себя как социальная сеть для обучения или Facebook для обучения – он построен по принципу социальных образовательных сетей. Преподаватель создает группу (электронный курс) со своей уникальной ссылкой и кодом, которые необходимо</p>

		<p>сообщить другим участникам образовательного процесса. Группа может иметь такие учебные элементы, как записи (в виде теста или файлов), тесты, задания и опросы. Можно импортировать контент из других сервисов, например новостные ленты с сайта образовательного учреждения, видео с YouTube, контент из других сервисов. Особенности Edmodo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - бесплатен; - нет рекламы; - простая регистрация; - пользователи делятся на три группы: педагоги, обучающиеся, родители (у каждой группы своя отдельная регистрация, свой код для доступа).
3.	iSpring	<p>Платформа, ориентированная для корпоративного сектора в обучении. Готова к работе сразу после регистрации. Поддержка всех видов учебных материалов, вебинары, подробная статистика и редактор курсов, позволяющий быстро создать курсы и тренажеры из офисных документов и видео. В нее входит учебный портал iSpring Learn и конструктор курсов iSpring Suite. Решение ориентировано на быстрый запуск онлайн-обучения. На платформу также можно загружать презентации, изображения, видео и аудиофайлы. Особенности iSpring:</p> <ul style="list-style-type: none"> - конструктор курсов. С помощью нее можно создавать учебный контент: курсы, тесты, диалоговые тренажеры и скринкасты; - безлимитное хранилище(можно загружать неограниченное количество файлов); - интеграция с другими сервисами (iSpring Learn легко интегрируется с другими системами клиента через открытый API, например, корпоративный портал; - быстрый запуск платформы. Платформу не нужно долго настраивать. Достаточно зарегистрироваться, загрузить курсы и пригласить пользователей.
4.	WebTutor	<p>Система онлайн-обучения с модулями для управления и оценки персонала, позволяющая не только выстроить обучение, но и все HR-процессы: оценку компетенции, автоматизировать подбор и первичную подготовку кадров. Сложная система с широкими возможностями, позволяет собирать статистику по любым данным системы и выгружать ее в виде графика или таблицы. Особенности WebTutor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - настройка платформы через модули. WebTutor предлагает модули - отдельные программы с функционалом (например, модули дистанционного обучения, подбора персонала, вебинарной комнаты, чат-ботов). Всего модулей 12, каждый оплачивается отдельно; - интеграция с другими системами. WebTutor можно интегрировать с системами IT-инфраструктуры клиента: 1С, Oracle EBS, SAP HR и др.; - конструктор курсов. У WebSoft есть конструктор курсов CourseLab, который приобретается отдельно. С его помощью можно создавать учебный контент.
5.	Google Classroom	<p>Платформа ориентирована на использование только инструментов Google (Google диск, Google докс и т.д.). У участников образовательного процесса на Google диск создается общая папка</p>

		<p>«Класс». Папка «Класс» доступна как для отдельного обучающегося, так и для класса в целом. Преимущества решения от Google:</p> <ul style="list-style-type: none"> - поддержка русского языка (тот же Edmodo существует дольше и интерфейс у него лучше, но он так и не стал популярен из-за отсутствия поддержки русского языка); - бесплатен; - бренд «Google» знают все и использование продуктов мирового лидера выглядит солидно; - Google ориентирован преимущественно для школ, в отличие от Moodle, который в большей степени ориентирован на вузы; - традиционные функции у Google реализованы хорошо: есть возможность публиковать теоретический материал, задания, выставлять оценки в журнале, есть календарь.
6.	Canvas	<p>Онлайн-платформа позволяет обучающимся проходить курсы, смотреть семинары, лекции и выполнять домашние задания онлайн. Преподаватели и студенты могут общаться через видео-конференции и популярные мессенджеры.</p> <p>Преимущества:</p> <ul style="list-style-type: none"> - открытый доступный контент; - грамотная система администрирования обеспечивает простоту и надежность использования. Автоматическое обслуживание и обеспечение безопасности (SLA); - адаптивность к потребностям пользователей; - открытый API Canvas для интеграции внутри компании; - интерактивность и простота в использовании. <p>Недостатки:</p> <ul style="list-style-type: none"> - перегруженный интерфейс; - отсутствие отчетностей по каждому студенту. <p>Платформа оптимальна для вузов и школ с большим количеством студентов, поскольку позволяет обучающимся общаться с преподавателями, проводить занятия в дистанционном формате и отслеживать успеваемость в онлайн.</p>

В числе наиболее распространенных обучающих онлайн-платформ укажем на платформу Moodle, которая в наибольшей степени адаптирована для нужд университета. Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (в переводе с английского – модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда) – инструментальная среда для разработки отдельных онлайн-курсов и образовательных веб-сайтов. Предоставляет современное программное обеспечение с большими возможностями обеспечения дистанционного обучения (возможные варианты предоставления учебного материала, информации, контроля знаний). Рассматривается как инновационная форма образовательной деятельности в online-режиме (удаленное обучение) из любой точки (любой компьютер, современное мобильное устройство с доступом во Всемирную сеть) при наличии Интернета [6]. Применение данной платформы позволяет внедрять в учебный процесс многообразные способы реализации форм учебной деятельности в контексте электронного обучения (таблица 2).

Таблица 2 - Способы реализации форм учебной деятельности с применением технологий электронного обучения [7]

Форма учебной деятельности	Технологии электронного обучения
Лекция	Видеолекция, обучающие видеоролики, вебинар, интерактивная или онлайн-презентация
Семинарское (практическое) занятие	Семинар, форум, виртуальные практикумы
Контрольная работа	Тест, индивидуальное задание
Самостоятельная работа	Тест, задание, глоссарий, для совместной работы студентов - база данных, обсуждение на форуме
Практика	Форум, сообщения
Курсовая работа	Форум, сообщения
Выполнение квалификационной работы	Форум, сообщения

Обозначим основные этапы работы с платформой Moodle.

1. Установка и регистрация в системе. Загрузить платформу можно бесплатно на официальном сайте moodle.org. Доступ к платформе возможен и с мобильных телефонов после установки специального приложения. Для работы с платформой необходимо создать личный кабинет.

2. Процесс обучения. Обучение осуществляется в дистанционном формате. Учебный материал представлен в виде модулей, включающих методические рекомендации по изучению темы, наглядные и теоретические ресурсы и пояснения к практическим заданиям, ссылки на необходимую литературу. Создатель курса (преподаватель) постоянно контролирует деятельность обучающихся и находится в постоянной связи с ними. Платформа Moodle предоставляет широкий выбор вариантов общения с преподавателем и однокурсниками посредством форумов, блогов, e-mail, видео-чатов, онлайн семинаров.

3. Контроль и оценивание знаний обучающихся. Проверочные тесты, самостоятельные и контрольные работы проводятся систематически на протяжении всего курса. Они могут содержать от 30 до 70 вопросов и оцениваются в баллах. Платформа также предоставляет возможность принимать зачет или экзамен.

Приведем наглядные примеры использования платформы Moodle для дистанционного обучения.

Каждый преподаватель создает на данной платформе свою домашнюю страницу, где создает обучающие онлайн-курсы по читаемым дисциплинам (рисунок 1).

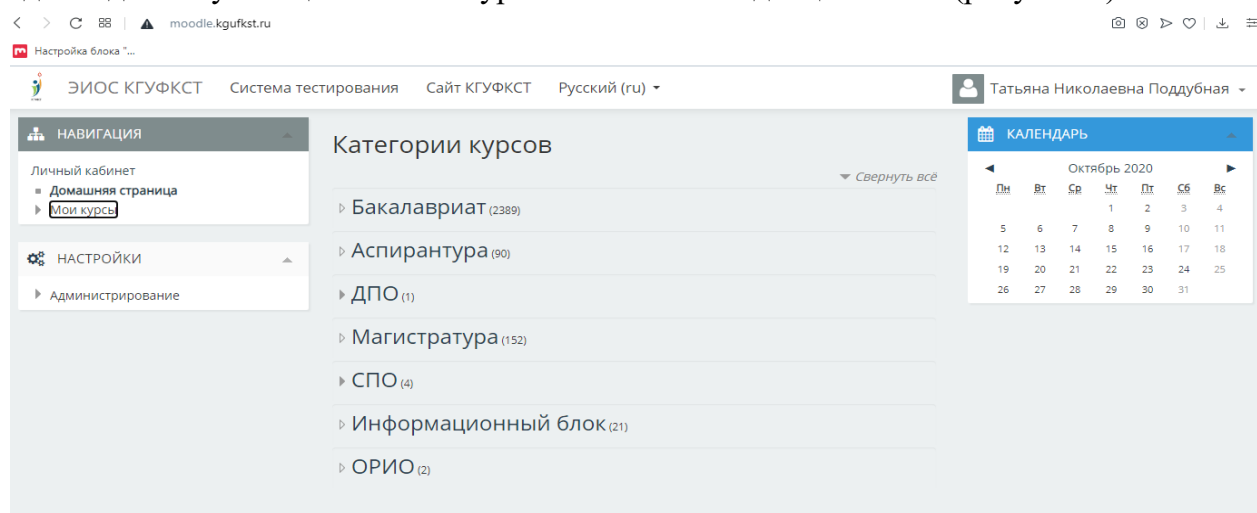


Рисунок 1 - Домашняя страница на платформе Moodle

Текущий курс каждый преподаватель наполняет на свое усмотрение различными элементами, пользуясь кнопкой выбора из предложенных платформой. Это могут быть глоссарий, задания, материалы лекции, опрос, форум, чат, может дать ссылку на книгу, папку, файл и пр. (рисунок 2).

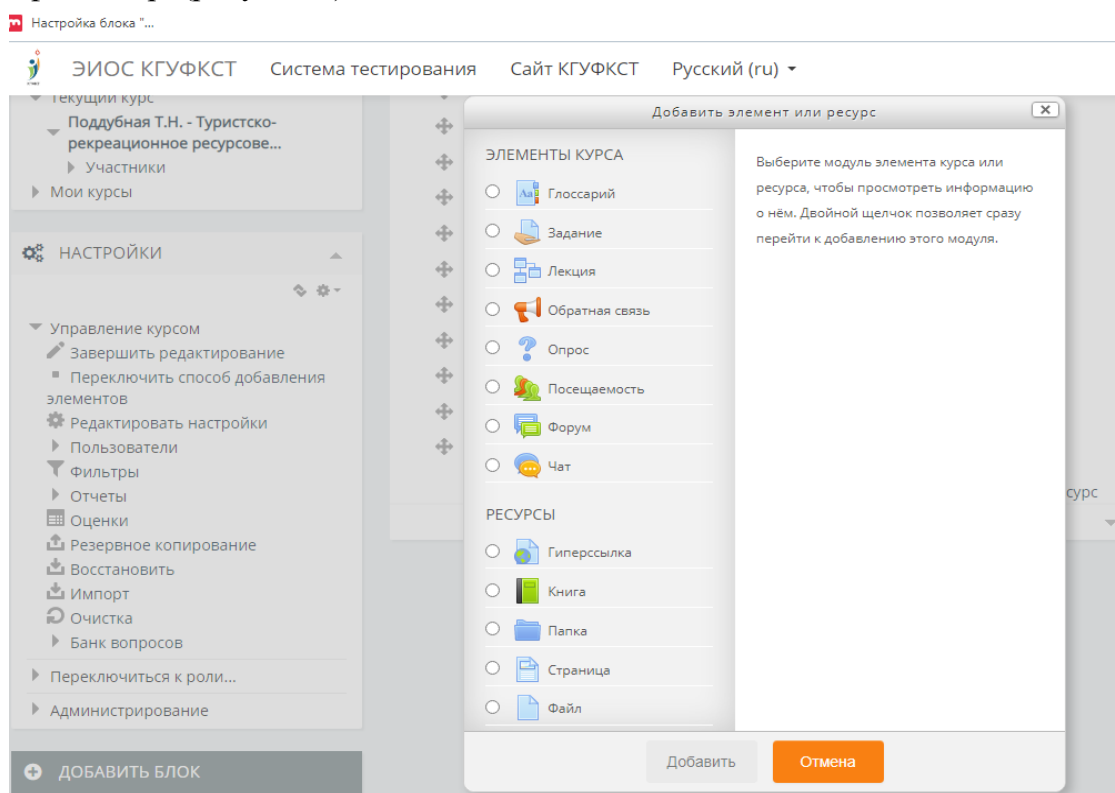


Рисунок 2 - Элементы учебного курса на платформе Moodle

Как правило, текущий курс содержит список рекомендуемой литературы, задания для самостоятельной работы, требования к зачету/экзамену, задания на семинарские занятия. В новостном форуме представляется актуальная информация по данному курсу (рисунок 3).

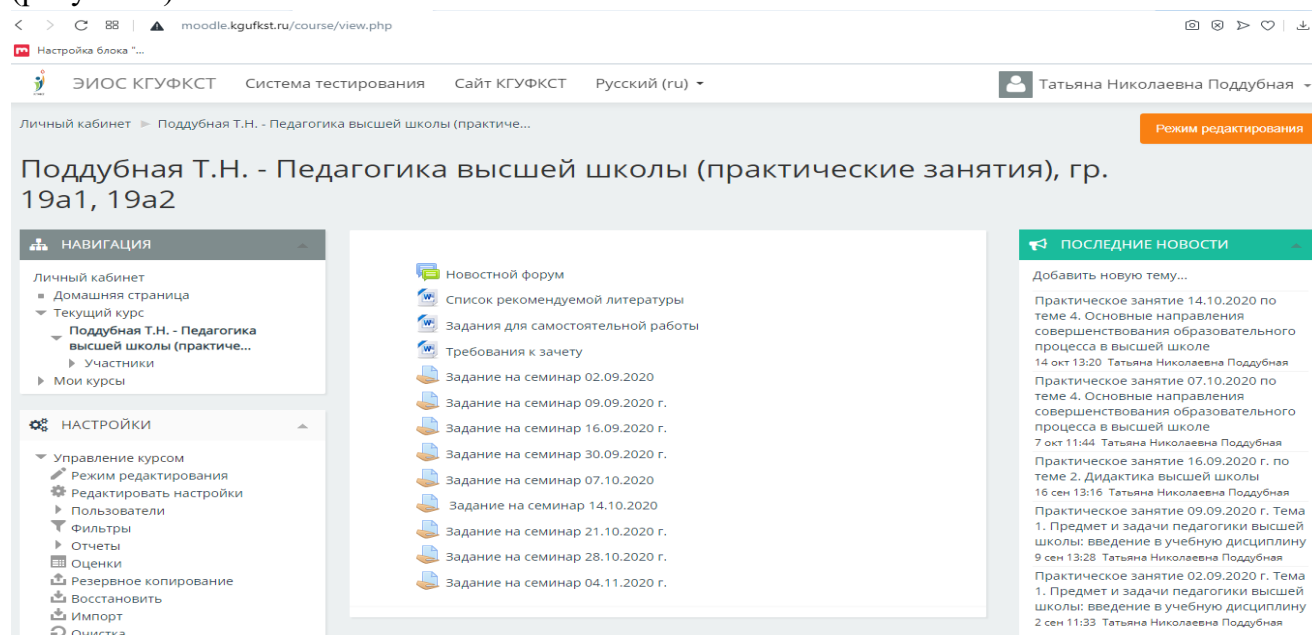


Рисунок 3 - Текущий курс на платформе Moodle

Преподаватель имеет возможность «видеть» всех участников, их ответы, выставлять оценки, писать комментарии к ответам (рисунок 4).

Настройка блока "...

ЭИОС КГУФКСТ Система тестирования Сайт КГУФКСТ Русский (ru) Татьяна Николаевна Поддубная

Личный кабинет > Поддубная Т.Н. - Туристско-рекреационное ресурсове... > Общее > Задание на семинар 22.10.2020 г.

НАВИГАЦИЯ

- Личный кабинет
 - Домашняя страница
 - Текущий курс
 - Поддубная Т.Н. - Туристско-рекреационное ресурсове...
 - Участники
 - Общее
 - Задание на семинар 22.10.2020 г.**
- Мои курсы

НАСТРОЙКИ

- Управление заданием
 - Редактировать настройки
 - Локально назначенные роли
 - Права
 - Проверить права
 - Фильтры
 - Журнал событий
 - Резервное копирование
 - Восстановить
 - Передовое оценивание
 - Просмотр Журнала оценок
 - Просмотр/оценка всех ответов
 - Создать все ответы

Задание на семинар 22.10.2020 г.

Сегодня проводится семинар по теме 4. Культурно-исторические туристско-рекреационные ресурсы

Вам предложено два варианта выполнения заданий. Необходимо выбрать один вариант. Подробная информация в разделе "Задания". Удачного выполнения!

22.10.20 Задание на семинар 8. Тема 4. Культурно-исторические туристско-рекреационные ресурсы.docx

Видимые группы: Все участники

Резюме оценивания

Участники	35
Ответы	22
Требуют оценки	2

Просмотр/оценка всех ответов

Рисунок 4 - Резюме оценивания на платформе Moodle

Преподаватель сам может регулировать время ответов обучающихся, последний срок сдачи задания, объем предоставленной ими информации (рисунок 5).

Настройка блока "...

ЭИОС КГУФКСТ Система тестирования Сайт КГУФКСТ Русский (ru) Татьян

Разрешить выполнение задания с 24 Октябрь 2020 00 00 Включить

Последний срок сдачи 24 Октябрь 2020 14 00 Включить

Запретить отправку с 24 Октябрь 2020 14 00 Включить

Всегда показывать описание

Типы представлений ответов

Типы представлений ответов Ответ в виде текста Ответ в виде файла

Лимит слов Включить

Максимальное число загружаемых файлов 1

Максимальный размер файла Максимальный размер загружаемого файла для уровня «Сайт» (10Мбайт)

Типы отзывов

Рисунок 5 - Параметры ответов обучающихся на платформе Moodle

В целом, онлайн-платформа Moodle достаточно эффективно предназначена для организации удаленного обучения, как актуальный инновационный цифровой образовательный ресурс, позволяющий получить образование в режиме online из любого удобного обучающемуся места, где есть Интернет.

Ю.Н. Гамбеева и Е.И. Сорокина описали так называемые технологические тренды, возникшие на основе процессов цифровизации образовательного пространства:

- облачные технологии ("cloud technologies"): *SkyDrive, Dropbox, Google Drive* или *Яндекс.Диск*, благодаря использованию которых возможно хранение большого количества информации и удобный сетевой доступ к информационным ресурсам;

- массовые открытые онлайн-курсы – входят в число самых распространенных моделей электронного обучения; могут быть бесплатными или условно бесплатными, ориентированные на массового потребителя; курсы расширяют образовательные возможности и способствуют индивидуализации обучения; повышают гибкость планирования учебного процесса; сокращают затраты на реализацию образовательных программ; способствуют применению инновационных педагогических технологий и т.д.;

- «мобильное» обучение с использованием мобильных (портативных) устройств: планшетов, смартфонов, ноутбуков, мини-компьютеров, когда обучающемуся предоставлено право самостоятельного выбора времени, места, темпа и средств обучения;

- адаптивное обучение, ориентированное на особые потребности потребителей образовательных услуг с учетом их индивидуальных способностей и потребностей;

- искусственный интеллект, виртуальная и дополненная реальности – направление информационных технологий, которое занимается изучением и разработкой систем (машин, симуляторов), наделенных возможностями человеческого интеллекта (способность к обучению, логическому рассуждению и т.д.). По прогнозам ученых, искусственный интеллект в образовании может глобально привести к трансформации всего образования, заменив традиционное обучение на индивидуальные образовательные траектории;

- поведенческая аналитика – основана на применении множества методов анализа человеческого поведения, которые могут использоваться в качестве инструмента анализа и мотивации активности обучающегося в рамках цифровизации обучения для формирования личных траекторий обучения;

- геймификация – новый мировой тренд, основанный на обучении с использованием игровых методик: добавление в учебный процесс игровых элементов, поэтапное усложнение заданий, создание увлекательных персонажей и ярких сюжетов; применение эффекта неожиданности (новый атрибут или поворот сюжета) [3].

Собственный опыт применения электронного обучения позволил определить плюсы и минусы цифровизации учебного процесса (таблица 3).

Таблица 3 - Преимущества и недостатки цифровизации образования

Преимущества	Недостатки
<p>- предоставление участникам учебного процесса облегченного доступа и возможности управления образовательными ресурсами (педагог может установить временные рамки получения ответов обучающихся, оперативно изменять, обновлять учебный материал, выставлять новости, что позволяет довольно быстро реагировать на потребности потребителей образовательных услуг);</p> <p>- применение модульной структуры предоставления учебной информации для обучающихся, что позволяет представить одну и ту же информацию разным группам: обучающимся очной и заочной форм обучения, по индивидуальным графикам, слушателям</p>	<p>- риск возникновения проблем с физическим развитием и здоровьем: развивается усталость, утомляемость, ухудшение зрения, изменяется осанка и пр.;</p> <p>- снижение умственной активности: обучающийся лишается возможности размышлять - достаточно иметь доступ в Интернет, чтобы узнать необходимые сведения, что ведет к ослаблению мыслительных способностей;</p> <p>- слабая социализация – в живом коллективе обучающийся учится взаимодействовать с социумом,</p>

<p>курсов повышения квалификации и пр.;</p> <ul style="list-style-type: none"> - возможность виртуального моделирования процессов с заменой специального оборудования; - тиражирование передового опыта электронного обучения; - возможность более гибкого контроля знаний обучающихся; - формирование самостоятельности, организованности и дисциплинированности у обучающихся, что может способствовать достижению более высоких результатов; - экономия: цифровое обучение сокращает бумажные версии, заменяя их на электронные; - абсолютный контроль как обучающихся, так и педагогов (время ведения занятий, пропуски, ответы и оценки в открытом доступе и пр.); - профессионально-личностное развитие научно-педагогических кадров посредством овладения новыми Интернет-технологиями, что позволит лучше ориентироваться в информационном пространстве в будущем. 	<p>адаптируется в нем; дистанционное обучение значительно понижает возможности эффективной социализации личности в новых социокультурных условиях, что непосредственно может повлиять на дальнейшее ее развитие;</p> <ul style="list-style-type: none"> - нивелирование функции воспитания обучающихся, эффективность которой возможна только при живом общении педагогов и обучающихся; - рост рабочей нагрузки и уменьшение свободного времени у преподавателей; - отсутствие очного контакта педагога и обучающегося; - возможный риск отрицательного результата: цифровизация приведет к кардинальным изменениям системы образования и его качества.
---	--

Как видим, виртуальная реальность стала важным нововведением для современной образовательной среды. Главнейшими структурными компонентами ее являются электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных и телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств. Цифровизация, как новый контент образовательной реальности, ориентирована на интенсификацию всех направлений образовательной деятельности современного вуза. Основной функционал ее состоит в эффективном, рациональном, оперативном установлении и реализации разносторонних и разноуровневых отношений, связей, путей и переходов между участниками образовательной деятельности. В целом, цифровизация образования инициировала изменение ее парадигмы, а также изменение взаимодействия человека с окружающей средой, друг с другом.

Список литературы

1. Бедов, А.Н. Цифровизации образования – внедрение в образовательный процесс: [Электронный документ] URL <https://infourok.ru/cifrovizacii-obrazovaniya-vnedrenie-v-obrazovatelnyy-process-3371080.html> (дата обращения 22.05.2020).
2. Буданцев, Д. В. Цифровизация в сфере образования: обзор российских научных публикаций / Д. В. Буданцев // Молодой ученый. - 2020. - № 27 (317). - С. 120-127.
3. Гамбеева, Ю.Н. Развитие электронного обучения как новой модели образовательной среды / Ю.Н. Гамбеева, Е.И. Сорокина // Креативная экономика. – 2018. – Том 12. – № 3. – С. 285-304.
4. Козлова Н.Ш. Цифровые технологии в образовании / Н.Ш. Козлова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2019. – Вып. 1. – С. 83-91.
5. Панина, Е.А. Актуальные вопросы цифровизации образования в современных условиях / Е.А. Панина // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2020. – Вып. 3. – С. 81-85.

6. Система дистанционного обучения Moodle, что это такое и как ею пользоваться: [Электронный ресурс]. URL <https://ecvdo.ru/states/sistema-distancionnogo-obucheniya-moodle-cto-eto-takoe-i-kak-eyu-polzovatsya> (дата обращения 19.12.2019).

7. Poddubnaya T.N., Zadneprovskaya E.L., Dzhum T.A., Khatit F.R. Using the electronic information and educational environment of the university in the training of tourism industry workers // Amazonia Investiga. Volume 9.-Issue 28/April 2020. P.249-259: URL <https://www.amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/1318> (accessed 24 October 2020).

3.3. Дистанционное обучение в высшей школе: опыт применения и перспективы развития

Отечественная высшая техническая школа сегодня развивается в контексте сложных, неоднозначных, а подчас и противоречивых социальных процессов макро- и микроуровней, охвативших важнейшие сферы жизнедеятельности. А именно: политических, – в аспекте выстраивания архитектуры международной безопасности в условиях непростой геополитической ситуации; экономических, – в плане ускорения темпов экономического развития российского государства и осуществления экономических прорывов; культурных, – в контексте выстраивания гибких связей в межэтническом, межнациональном культурном поле. Однако, находясь в этой взрывной социальной среде, на сегодняшний день в высшей технической школе (как и в системе образования в целом) самым временем актуализирована форма дистанционного обучения, оперативный переход на которую в тотальном режиме позволил уже сейчас извлечь положительные и отрицательные уроки и, размышлять о перспективе разрабатывать и применять данную форму как альтернативную очному обучению в форсмажорных ситуациях.

В этой социальной атмосфере происходит и дальнейшая модернизация российской высшей технической школы, теперь ориентированная не только на обновление нормативно-правовой базы, концептуальное расширение модулей, но и поиск новых методологических и методических подходов к организации образовательного процесса в условиях дистанционного обучения. Все это направлено на создание благоприятной профессиональной и общекультурной среды для подготовки инженерно-технических кадров, отвечающей на социальные вызовы времени.

Ранее институты дистанционного обучения вводились в систему высшей школы в качестве автономно существующих, параллельно с очным и заочным обучением, дополняя и расширяя устойчивые формы организации образования в высшей школе. Сегодня дистанционное обучение вышло на первый план. Гипотетически возможно полагать, что эта форма не утратит актуальности и в дальнейшем, именно поэтому мы в нашей работе попытаемся максимально детально проанализировать положительные и отрицательные уроки полученного за весенне-летний период 2020 г. опыта функционирования высшей технической школы.

В связи с этим, *актуальность* нашей работы определяется потребностью в анализе состояния российской высшей технической школы в условиях перехода на дистанционный режим, а конкретно: ее концептуального оформления в проекции на раскрытие творческого потенциала личности обучающегося в нестандартной ситуации.

Вышесказанное позволяет выделить *противоречие* между потребностью и поиском путей модернизации (технологизации – компьютеризации, цифровизации) высшей школы, а также обозначения возможностей применения накопленного педагогического

опыта в практике дистанционного обучения, с одной стороны; уровнем и степенью подготовленности обучающихся, их адаптированности к учебно-воспитательному процессу в условиях форсмажора, – с другой. Данное противоречие обусловило поиск теоретических и практических подходов к организации и развитию высшей технической школы на современном этапе с учетом резкого перехода с очной формы обучения в дистанционную.

Исходя из противоречия возникла *проблема* выявления и использования эффективных методов и форм дистанционного обучения и воспитания с целью максимального раскрытия личностного потенциала обучающегося и формирования его социально-личностных компетенций.

В связи с этим, *целью данной исследовательской работы* видится осуществление анализа теории и практики дистанционного обучения в высшей технической школе, использование выявленного положительного педагогического опыта в дальнейшем.

В своей работе мы исходили из предположения о том, что приобретенный в нестандартной ситуации педагогический опыт развития высшей технической школы может быть эффективно использован и далее, если проведен его анализ, подвергнута критическому осмыслению теория и практика дистанционного обучения, осуществлено прогнозирование возможностей применения положительного педагогического опыта (на основе соотнесения принципов, целей, задач, содержания, направлений и организационных форм дистанционного обучения). Это те составляющие, на основе которых и происходит процесс модернизации высшей технической школы.

Теоретико-методологической основой исследования являются:

- современная методология научных педагогических и психологических исследований – А.В. Белоцерковского [2], Е.В. Караваевой [7], В.В. Кондратьева [9], Г.М. Романцева, Н.В. Ронжиной, Э.Ф. Зеер [16], И.Е. Уфлянд, Л.В. Заниной, Л.В. Горюновой [20] и др., необходимая при изучении и анализе концептуальных направлений модернизации высшей технической школы, к которым относятся «Образование», «Наука», «Университет и общество». Заметим, что огромный массив современных исследований посвящен весьма глубокому и всестороннему анализу этих направлений с выявлением положительных и негативных аспектов их реализации;

- теории развития личности и мотивационной деятельности А. Маслоу [13], В.Д. Шадрикова [21] и др., которые составили основу идеи роста-развития человека в направлении к личности, раскрытия творческого потенциала личности обучающегося;

- системы оценки рейтинговой деятельности преподавателей, представленные в работах Е.Н. Архиповой [1], И.Е. Задорожнюк, С.В. Киреева [5], И.В. Захаровой [6], В.А. Лазаренко, В.А. Липатова, Т.А. Олейниковой, Д.А. Северинова, Н.Б. Филинова [11], И.Г. Манойленко [12] и др., которые сегодня особенно активно анализируются педагогическим сообществом;

- большой массив исследований посвящен актуализации инженерно-технической подготовки в связи с поставленными государственными задачами, в их числе работы М.Г. Ганченковой, И.Е. Задорожнюк, В.М. Калашника [3], В.В. Кондратьева [9], В.М. Приходько, З.С. Сазонова [14].

В связи с этим, попытаемся более подробно остановиться на концептуальных направлениях модернизации высшей технической школы в аспекте формирования социально-личностных компетенций обучающегося.

Дистанционное обучение предполагает для всех участников образовательного процесса особые условия деятельности. В связи с этим, попытаемся рассмотреть систему дистанционного обучения в комплексе ее составляющих.

Ключевой видится деятельность преподавателя в разработке и регистрации модуля

(предмета) в институте дистанционного обучения, речь идет об Электронном учебно-методическом комплексе (ЭУМК). Этот комплекс создается в соответствии с принятыми в конкретной высшей школе нормативно-правовыми документами и условиями его размещения на сайте. Так, концептуальное оформление ЭУМК должно включать:

- конкретный адресат курса – для студентов какого факультета, направления и специальности разработан курс (модуль);
- пояснительную записку к работе с электронным учебно-методическим комплексом;
- теоретические материалы (собственно авторский лекционный курс преподавателя, составленный на основе Федерального государственного образовательного стандарта);
- контрольно-измерительные материалы – планы семинарских, практических занятий и прочие контролирующие материалы (вопросы для самоконтроля, вопросы к зачету или экзамену).

В частности, мы попытаемся описать персональную практику работы с ЭУМК в Новосибирском государственном техническом университете – Институте Дистанционного обучения. В качестве примера приведем размещенный ЭУМК по Истории России.

Учебно-методический комплекс включает разные формы работ, используемые в дистанционном учебно-воспитательном процессе. А конкретно:

- рабочую программу, составленную по ФГОС текущего поколения для соответствующего факультета и специальностей;
- лекционный курс, представленный в форме конспекта лекций, с интерпретацией понятийного аппарата, описанием основных исторических событий и выявлением логики исторического процесса;
- методические ориентиры в раскрытии темы, в которых обозначены конкретные методы изучения исторического процесса (идеография, анализ, обобщение);
- вопросы для обсуждения на семинарском занятии, которые сфокусированы на рассматриваемом историческом периоде, и позволяют выявить логику развития событий;
- темы рефератов, которые сформулированы с учетом того, что и сами студенты могут предложить свою тему, исходя из личностной мотивации и ориентированности в предмете;
- литературу (новейшая), разножанровая, включающая монографии, периодические издания – статьи специализированных журналов;
- контролирующие материалы – вопросы для экзамена, направленные на выявление *зун* – знаний о событиях конкретного исторического периода, умений выстраивать логические причинно-следственные связи, навыки владения фактологией;
- балльно-рейтинговая система, утвержденная Научно-методическим центром НГТУ, позволяющая проследить процесс учебной деятельности студентов – степень активности, оперативности и мобильности реагирования, эрудированности.

Данный Учебно-методический комплекс предложен обучающимся в электронном варианте с целью создания визуального ряда (параллельно с выходом в онлайн-формат и синхронизацией звукозаписи лекционного материала, контролирующих форм) в изложении информационно-аналитического материала курса.

Дидактический инструментарий данного комплекса включает:

цель – изучение процесса генезиса, построения и развития основ российской государственности, самобытности пути исторического развития;

задачи:

- анализ исторических событий (исторических фактов и их интерпретации), направленный на выявление причинно-следственных связей в процессе укрепления и развития основ государственности;

- знакомство обучающихся с научно-исследовательской и учебно-методической литературой по истории России, предполагающее расширение эрудиции, обогащения тезауруса;

- освоение понятийного аппарата (ключевых понятий), связанное с формированием у обучающихся методических и методологических позиций по данному курсу;

- осмысление ключевых проблем развития отечественного государства в исторической ретроспективе, что позволяет извлечь уроки и выводы из прошлого, использовать накопленный положительный социальный опыт на современном этапе;

- осуществление методической подготовки студентов к процедуре тестирования.

Изучение истории Российского государства основано на введении и использовании **методики и методологии** исторического знания.

Под **методом** понимается способ и прием, используемый при рассмотрении исторических событий, формировании понятийного аппарата. К методам исторического познания относятся:

- **источниковедение** – изучение источников письменной фиксации (летописей, архивных материалов);

- **анализ** - изучение исторического процесса на основе выявления причинно-следственных связей; материалов архивного делопроизводства, периодической печати, нормативно-правовых документов, исторической литературы, позволивший представить исторический процесс в целостном контексте;

- **синтез** - совокупное осмысление исторических событий;

- **обобщение** - извлечение положительных и отрицательных исторических уроков;

- **прогнозирование** - определение возможности применения положительного исторического опыта в современных условиях.

Под **методологией** понимается совокупность способов и приемов раскрытия исторического материала. Основными методологическими позициями видятся:

- **ретроспективный взгляд** предполагает погружение (последовательное проникновение) в историческое прошлое с целью изучения конкретных событий в контексте времени, понимания последующих процессов и выявления закономерностей исторического развития на основе построения причинно-следственных связей;

- **историко-генетический подход** связан с осмыслением особенностей происхождения (генезиса) основ российской государственности – ориентацией на западноевропейские образцы и поиском самобытного пути развития; анализ происхождения исторических процессов, выявление причинно-следственных связей;

- **идеографический подход** направлен на формирование навыков описания исторических событий, развитие речевого и мыслительного аппарата обучающихся, их эрудиции;

- **проблемно-хронологический подход** основан на последовательном выстраивании событий (от этапа к этапу) – хронологии – с выходом на ключевые проблемы исторически конкретного периода (факт, его анализ, интерпретация);

- **диахронный подход** предполагает поиск и осмысление преемственных связей либо кардинально новых путей в развитии государственности через временной промежуток;

- **сравнительно-сопоставительный подход** – изучение исторических событий в сравнении-сопоставлении, в пространстве и во времени, что направлено на осмысление исторического развития по спирали с учетом положительного или отрицательного опыта прошлого на новом историческом витке;

- **типологический подход** – классификация исторических событий, в основу которой положены определенные принципы – преемственности государственной политики, кардинального реформирования либо консервативного пути развития;

- **системный** подход связан с выявлением внутренних механизмов исторического процесса и созданием целостной картины развития российского государства, основанной на выявлении трех важнейших составляющих – экономики, политики, культуры;

- **археологический подход** – изучающий первобытнообщинный, древний и средневековые вещественные источники и реконструирующий по ним прошлое;

- высшим уровнем исторического познания является **научно-теоретический**.

Изучение истории основывается на следующих функциях:

- **воспитательной** – формирование системы ценностных ориентиров на основе изучения широкого исторического материала, мировоззренческое становление подрастающего поколения благодаря погружению в историческое прошлое своего государства, развитие основ гражданственности и патриотизма на ярких исторических примерах;

- **познавательной** – изучение закономерностей исторического процесса;

- **прогностической** – предположение дальнейшего пути развития на основе анализа исторического материала и извлечения положительных и отрицательных уроков исторического прошлого.

Электронный учебно-методический комплекс, составленный на основе нормативно-правовых актов федерального значения и конкретного вуза (в нашем случае – НГТУ), предполагают и ярко выраженную авторскую стилистику – индивидуально-личностный почерк преподавателя в собственно изложении лекционного материала.

Более того, на наш взгляд, дистанционное обучение становится в полной мере реализацией методологии индивидуализации и дифференциации обучения, которые предполагают:

- разработку индивидуальных подходов с целью определения креативно-творческих способностей личности обучающегося;

- прогнозирование перспектив личностного роста-развития, гуманизацию и демократизацию общения преподавателя и обучающегося;

- раскрытие мотивационно-волевых качеств (мотивы, упражнения, навыки, привычки);

- формирование когнитивно-аксиологических представлений (логические навыки, эвристические навыки, ценностные ориентиры);

- развитие поведенческих форм (самоорганизация, самодисциплина) в необычных ситуациях.

В такой образовательной и научно-исследовательской деятельности развивается партнерство и мастерство общения между преподавателем и обучающимся – сотворчество. Более того, благодаря самостоятельности вхождения в предмет у обучающегося формируются умения и навыки анализа, убеждения, обобщения, развивается мотивационная деятельность, раскрывается приоритет положительного стимулирования, осознается право обучающегося на ошибку и на собственный выбор.

Теперь попытаемся детально проанализировать практическую составляющую дистанционной формы обучения, извлекая положительные и отрицательные уроки.

Во-первых, в первоначальном вопросе выхода на дистанционное контактирование (к вопросу о самоорганизации участников процесса) необходимо извлечь возможный урок: процесс обучения – дистанционного контакта студента и преподавателя возможен при соблюдении синхронизации, а именно: часовая сетка занятий должна быть сохранена и в дистанционном обучении.

Во-вторых, в первом вхождении в дистанционный контакт его участники не просто должны, но обязаны соблюдать этические нормы. Дистанционное контактирование

предполагает первоначальное общение на уровне строжайшего соблюдения морально-нравственных норм общения – уважительного обращения студента к преподавателю и преподавателя к студенту. К сожалению, практика показала неумение, пренебрежение или нежелание студенчества обращаться к преподавателю в этической форме – по имени и отчеству, но не в безличностном плане.

К положительным аспектам справедливо отнести такие личностные качества как самоорганизованность и самодисциплинированность: в этом аспекте дистанционное обучение предполагает самоорганизацию и дисциплинированность деятельности преподавателя и зеркально – самоорганизацию деятельности студента.

Безусловно, положительным аспектом дистанционного обучения видится детальное погружение в предметную область (в процесс изучения конкретного модуля) каждого студента. И этом плане, главной точкой такой контактной формы обучения видится самообразование студента – весь информационный, методологический и методический материал обучающийся обязан познавать и применять самостоятельно.

Дистанционное обучение, безусловно, несет и негативные моменты. Практика последних месяцев весеннего семестра 2020 г., сопряженная с оперативный переходом на дистанционное обучения выявила и эти позиции, которые в обычном очно-заочном обучении, возможно, были завуалированы либо на них не особенно обращали внимание в силу того, что сама форма такого – дистанционного – обучения рассматривалась как методическое сопровождение очного процесса обучения. К отрицательным аспектам справедливо отнести, на наш взгляд, следующие:

- не все обучающиеся способны к самообразованию и не все обучающиеся способны к самоорганизованности, – а это главные качества личности обучающегося, которые проявляются в дистанционной форме;

- отсутствие оперативности мышления, которое актуализируется в рамках дистанционного обучения, когда происходит синхронизированная проверка выполнения контрольных работ;

- дистанционное обучение практически исключает такие интерактивные формы как дискуссия, мозговой штурм, направленные на развитие «высших психических функций» обучающихся – речевого аппарата, приобретение умений работать с письменными текстами (разными типами информационных носителей – учебник, учебно-методический комплекс, электронный учебник, таблицы, Интернет-ресурсы, периодическая печать), освоение приемов построения системы аргументов, составление структурно-логических схем при анализе ключевых проблем в реальном рефлексиирующем диалоге;

- отсутствие эмоционального контакта – межличностного общения, на котором основана очная форма обучения. На наш взгляд, совместная учебно-воспитательная и научно-исследовательская деятельность педагогов и обучающихся в системе высшей технической школы нацелена на эвристические открытия, научно-технические прорывы, которые и реализуются в практике проектирования. И в этом аспекте мы актуализируем процесс *связи преподавателя и обучающегося*, которая осуществляется высшей школой в самых разных формах общения – межличностного контактирования – между преподавателем и обучающимся, между обучающимися, – которое, безусловно, обогащает всех участников образовательного процесса в плане расширения опыта социального взаимодействия. В организации этой деятельности подчеркнута необходимость ориентации не только на усвоение и формирование системы знаний, умений и навыков у обучающихся, но и на развитие их познавательных и созидательных способностей, приобретение и расширение опыта коллективной деятельности и личной ответственности каждого из ее участников. Непосредственно в такой деятельности укрепляются социально-личностные, профессиональные и общекультурные компетенции,

приобретенные обучающимся в активном учебно-воспитательном процессе.

В процессе совместной очной деятельности преподавателя и обучающегося осуществляется активный обмен в когнитивном поле, повышается значимость рефлексивного диалога, очевиднее становится качество подготовки обучающегося и готовности самого преподавателя принять новые вызовы информационного общества. К сожалению, дистанционная форма обучения лишает участников образовательного процесса эмоционально-психологической возможности диалогового общения.

Таким образом, рассматривая высшее техническое образование в условиях перехода на дистанционное обучение, мы выделяем главное, – оно должно органично вписаться в модернизационный процесс, но при этом важным становится реализация концептуальных направлений связанных с технологичностью собственно образовательного процесса, активного развития научно-исследовательской деятельности и преподавателя и обучающегося, и, наконец, осуществления связи университета с социальной средой, – которые на современном этапе обеспечиваются всеми участниками образовательного процесса. Создание новых технических форм сопровождения (параллельно с традиционными формами и методами обучения и воспитания), институциональных механизмов регулирования – компьютеризация, информатизация и онлайн-режимы, – позволяют оперативно выстроить учебно-воспитательный процесс. Активно вводимые дистанционные формы взаимодействия на организационном уровне также весьма эффективно способствуют дисциплинированию обучающихся, выстраиванию контактного диалога преподавателя и обучающегося.

Однако, хотелось бы надеяться, что высшая школа сохранит форму очного обучения в качестве приоритетной и государственная политика в системе высшего образования сделает правильные выводы из этой острой, форсмажорной ситуации. Все-таки нет альтернативы межличностному общению. Технологизация (компьютеризация цифровизация) – это, безусловно, важные шаги технического прогресса, но не более. Отечественное высшее техническое образование связано с развитием личностных характеристик обучающегося, – социальной и культурной активности, эрудированности, адаптивности, – значимых в плане его самореализации в условиях жесткой конкуренции на рынке труда. Важным в современном высшем техническом образовании, на наш взгляд, видится сохранение исторически сложившегося принципа организации учебного процесса – совмещения или чередования учебной деятельности с практическим участием обучающихся в социальной жизни. Именно это является основой целенаправленного развития социально-личностных компетенций обучающегося – мотивации поведения, адаптивности в социально-культурной среде, обогащения новыми знаниями, приобретения новых умений и навыков, расширения поля творческой деятельности.

В модернизационном движении отечественная высшая техническая школа выявляет необходимость извлечения положительных и отрицательных уроков из опыта прошлого, использования накопленного позитивного педагогического опыта на современном этапе, анализа текущих изменений и обозначения перспективных тенденций в педагогической практике. И в этом плане, дистанционное обучение не может быть полномасштабной заменой очной формы, а лишь методическим сопровождением, параллельно вводимым в интерактивный учебно-воспитательный процесс.

И социальные, и сугубо образовательные процессы связаны с тем, что сегодня к специалисту будущего предъявляются новые, более жесткие требования – профессиональной гибкости и мобильности (компетентности), ориентированности в социально-культурной ситуации, способности к принятию самостоятельных решений и сотрудничеству, оперативности реагирования, развитости чувства социального долга и ответственности. В связи с этим, российское высшее техническое образование направлено

на формирование системы знаний, умений и навыков, максимального раскрытия креативно-творческих способностей человека, приобретение и расширение опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности. В этом контексте, дистанционное обучение может рассматриваться как дополнение к процессу самообразования личности обучающегося.

Более того, необходимость встраивания специалиста будущего в систему рыночных отношений, актуализирует в современном образовании и практическую направленность. Поэтому социокультурная адаптабельность, профессиональная эрудированность и компетентность, конкурентоспособность становятся ключевыми характеристиками личностных качеств обучающегося в высшей технической школе, отвечающими на социальные вызовы времени. В связи с этим, высшая техническая школа призвана государственной политикой чутко реагировать на определенную стратегическую составляющую в плане становления того типа личности специалиста будущего, в котором нуждается общество, а также на систему ценностных ориентиров, на основе которой происходит духовное развитие молодого поколения. А этот процесс в полной мере реализуем только в межличностном общении всех участников.

Список литературы

1. Архипова Е.Н. Автоматизация рейтинговой оценки деятельности преподавателей // Университетское управление: практика и анализ. 2010. – № 5. – С. 51-62.
2. Белоцерковский А.В. Российское высшее образование: о вызовах и рисках // Высшее образование в России. 2012. № 7. С. 3-9.
3. Ганченкова М.Г., Задорожнюк И.Е., Калашник В.М. Научно-технологическая карьера в исследовательском университете: раннее начало и продуктивное продолжение // Высшее образование в России. 2017. № 6. С. 108-114.
4. Горшков М.А., Шереги Ф.Э. Молодёжь России: социологический портрет. М., 2010. 592 с.
5. Задорожнюк И.Е., Киреев С.В. Рейтингование вузов: социологическое обеспечение // Высшее образование в России. 2016. № 11. С. 55-65.
6. Захарова И.В. Маркетинговые инструменты в современном вузе: тенденции исследований // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 6. С. 20-30.
7. Караваева Е.В. Квалификации высшего образования и профессиональные квалификации: «сопряжение с напряжением» // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 5-12.
8. Келли П., Коутс Х., Нейлор Р. Онлайн-образование: путь от участия к успеху // Вопросы образования. 2016. № 3. С. 34-58.
9. Кондратьев В.В. Инженерная педагогика как основа системы подготовки преподавателей технических университетов // Высшее образование в России. 2018. № 2 (220). С. 29-38.
10. Креховец Е. В., Польшин О. В. Социальный капитал студентов сквозь призму социальных сетей: анализ структуры и ключевых факторов // Вопросы образования. 2016. № 3. С. 59-79.
11. Лазаренко В.А., Липатов В.А., Олейникова Т.А., Северинов Д.А., Филинов Н.Б. Об эффективности внедрения рэйтинга в систему управления университетом (практический опыт) // Высшее образование в России. 2018. № 6. С. 9-19.
12. Манойленко И.Г. О разработке информационной системы оценки рейтинга преподавателей // Современная техника и технологии. 2014. № 12 (40). С. 70-79.
13. Маслоу А. Мотивация и личность: пер. с англ. / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с.

14. Приходько В.М., Сазонова З.С. Инженерная педагогика – основа профессиональной подготовки инженеров и научно-педагогических кадров // Высшее образование в России. 2014. № 4. С. 6-12.
15. Прокопов Н.И., Антонюк С.Н., Иванов С.Ю., Иванова Д.В. Инновационный потенциал вуза как условие трудовой удовлетворённости молодых преподавателей // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 7. С. 39-44.
16. Романцев Г.М., Ронжина Н.В., Зеер Э.Ф. и др. Теория и практика профессионально-педагогического образования. Т. 3. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2013. 309 с.
17. Сенашенко В.С. О соотношении профессиональных стандартов и ФГОС высшего образования // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 31-36.
18. Сенашенко В.С., Пыхтина Н.А. Преемственность бакалавриата и магистратуры: некоторые ключевые проблемы // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 13-25.
19. Тойнби А. Дж., Хантингтон С.Ф. Вызовы и ответы. Как гибнут цивилизации. М.: Алгоритм, 2016. 288 с.
20. Уфлянд И.Е., Занина Л.В., Горюнова Л.В. Основные цели и задачи реализации Болонского процесса. – Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 2004. 56 с.
21. Шадриков В.Д. От индивида к индивидуальности: введение в психологию. – М.: Ин-т психол. РАН, 2009. – 200 с.

3.4. Специфические особенности дистанционного обучения в вузе в современных условиях

Перемены в общественной жизни и культуре требуют перестройки системы подготовки специалистов, выработки новых технологий в образовании, реализующих обучение человека необходимыми социальными и профессиональными компетенциями. С развитием новых информационных технологий расширяется спектр информационных услуг, создаются условия для формирования единого глобального информационного и образовательного пространства. В связи с этим становится иной система образования. Обществом востребована личность, владеющая фундаментальными знаниями и практическими навыками; обладающая высоким уровнем креативного и аналитического мышления, навыками конструктивного поиска при решении личностных задач; способная к творческой самоорганизации. Большинство молодых людей не сомневаются, что получение образования позволит достичь высокого социального и профессионального статуса, жизненного успеха, стать компетентными специалистами [12].

Мацкевич В.В., рассматривая образование, утверждает, что оно обеспечивает воспроизводство и развитие систем деятельности в социуме. По его мнению, данная функция фактически реализуется всей системой человеческих отношений, «но как организованный процесс образование осуществляется специальными социальными институтами» [9, с. 717].

На сегодня важной темой является дистанционное образование, что вызвано как социальными предпосылками (увеличение темпа жизни и потребность в получении образования максимально быстро и в удобной для человека форме), так и сложившейся в мире эпидемиологической обстановкой.

Монахов Н.В. определяет дистанционное обучение как некую форму получения образования, использующую «в процессе обучения лучшие традиционные и

современные методы, а также средства обучения, основанные на современных компьютерных технологиях» [10].

В работе Агапонова С.В. дается следующее определение: «Дистанционное обучение (ДО) - взаимодействие учителя и учащихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность» [2].

Дистанционное образование предполагает, что учащийся получает знания в любое время суток в любом удобном для него месте. Взаимодействие между студентом и ВУЗом педагогом основывается на изучении вебинаров, лекций в электронном виде, видео-уроков и пр. Фактически студент самостоятельно изучает материал и некоторую «подборку» литературы.

Решить проблемы или найти ответ на вопрос студент может, связавшись с преподавателем по телефону, электронной почте, чату и пр.

Это значит, что дистанционное образование действует в двух формах» онлайн (когда производится прямой контакт между педагогом и учащимися с помощью Интернет-технологий) и оффлайн (когда студент посещает ВУЗ, реально общается с преподавателями и одногруппниками, изучая дисциплины, выполняя учебный план). При оффлайн-образовании фактически дистанция между студентом и ВУЗом нулевая.

В настоящее время дистанционное обучение находит всё более широкое применение на различных уровнях образования. Это связано с тем, что дистанционное обучение как инновационный образовательный процесс с использованием информационно-компьютерных технологий помогает обучающимся реализовывать собственные образовательные цели, направленные на развитие личности. При использовании дистанционной формы обучения значимыми становятся не только знания, но главное – умение их применять для решения конкретных жизненных проблем, способы приобретения знаний и их успешное использование в различных жизненных ситуациях, а также умение принимать ответственные аргументированные решения [4].

Истоки современных процессов дистанционного обучения связаны с появлением в середине XIX века в Европе так называемого «корреспондентского обучения» или «обучения по переписке». Кроме того, прогресс дистанционного обучения был обусловлен, во-первых, результатом технических возможностей совершенствования оперативной почтовой связи; во-вторых, качественным и количественным развитием системы образования, существенным признаком которого было расширение университетской структуры, появление ряда специализированных частных и государственных образовательных учреждений, заинтересованных в применении инновационных форм обучения.

Под дистанционной формой обучения понимается новая организация образовательного процесса, которая базируется на принципе самостоятельного обучения, при котором обучающиеся отдалены от преподавателя в пространстве и во времени, однако имеют возможность поддерживать с ним диалог с помощью современных коммуникационных технологий [7].

В целом, предназначение онлайн-обучения и дистанционного образования одно и то же – привить человеку конкретные знания и навыки в рамках выбранной специализации. В то же время между данными понятиями есть граница: онлайн-обучение предполагает непосредственную связь с преподавателем с помощью современных интернет-технологий [14].

Онлайн-обучение предполагает, что студент посещает онлайн-лекции, онлайн-вебинары, то есть все взаимодействие с ВУЗом и педагогами производится именно «онлайн», напрямую через Интернет.

Онлайн-обучение является одной из разновидностей дистанционного образования. Особенностью данной формы обучения является то, что все занятия проходят в режиме «онлайн», то есть «здесь и сейчас». Хотя педагог может записать занятие и отправить его обучающимся по электронной почте или в чате.

Спецификой дистанционного образования является его способность удовлетворить потребности обучаемого благодаря мобильной, виртуальной форме обучения, с одной стороны, а с другой – потребности общества в системе непрерывного образования в связи с необходимостью постоянной динамики знаний, умений и навыков. Дистанционное обучение позволяет получать образование жителям отдаленных регионов, где нет иных возможностей для профессиональной подготовки или получения качественного высшего образования [11].

Следует различать заочную и дистанционную формы обучения. Их очень часто путают, хотя это абсолютно разные формы обучения. Их основное отличие в том, что при дистанционной форме образования используется практически постоянная эффективная интерактивность. Дистанционное образование необходимо рассматривать как иную и абсолютно новую форму обучения. Дистанционное обучение имеет ту же структуру, что и очное. Оба варианта образования построены в соответствии с целями и соответствующим содержанием. Но подача материала и взаимодействие обучающихся с педагогами отличается от традиционных вариантов. Дидактическая основа, состоящая из основополагающих принципов научности, системного подхода и индивидуализации обучения, и реализующая систему образовательно-профессиональных компетенций, та же самая, что и при очной форме обучения. Отличительной чертой является реализация, которая зависит от специфики этой формы обучения, возможностей информационной среды, технического потенциала и других подобных факторов, которые связаны со средой Интернет и ее услугами [5].

Обучение дистанционно любой дисциплине определяется тщательным, детальным планированием и организацией данного процесса, самоорганизацией обучаемого, постановкой четких целей и задач. Также в этот процесс необходимо включить предоставление учебных материалов как необходимой интерактивности и взаимодействия между обучающимися и преподавательским составом, не исключая группового обучения [17].

Наличие продуктивной и достоверной обратной связи позволяет студентам получать информацию о его обучении в этой области знаний. Также необходимо учитывать такую важную направленность дистанционного образования как мотивация. Для повышения ее уровня существуют разные приемы и средства. Вариативность различных методик и средств, а также технологий и технических средств необходимо применять при разработке дисциплин дистанционного образования [1].

Если рассматривать направления дистанционного обучения, то можно выделить следующие направления, применимые к высшей школе и профессиональным моментам самообучения:

- профессиональная подготовка и переподготовка кадров;
- повышение квалификации педагогических кадров по определенным областям знаний;
- углубленное изучение интересующих тематических направлений;
- ликвидация пробелов в знаниях, умениях, навыках;

- базовые курсы основной программы для студентов, не имеющих возможность посещения вуза вообще или в течение какого-то отрезка времени;
- дополнительное образование по интересам.

В зависимости от целей обучения подходы и реализация могут быть различными и отличаться степенью интерактивности. Методика, подборка материала и технические средства реализуют направление выбранной системы знаний, повышают уровень мотивации и интеграции в систему образования [16].

Анализируя информацию по дистанционному образованию, можно отметить, что наиболее прогрессивные и имеющие перспективу развития являются следующие варианты обучения:

- процесс, основанный на интерактивном телевидении;
- обучение с применением телекоммуникационных сетей различного охвата;
- применение технологий электронных учебников с использованием сети Интернет.

В настоящее время не существует однозначного определения интерактивного телевидения (IPTV) и полного, единого описания услуг, которые данная система может предоставлять своим пользователям. Одна из причин этого – коммерческий подход к предоставлению конкретных адаптированных технических решений, которые не являются нужными или объективными. Наиболее близкое определение интерактивного телевидения следующее – это технология телевидения в цифровом формате, передаваемая по протоколу IP. Это совершенно новая технология телевидения, его новое поколение.

Оборудование, используемое при применении данной технологии, включает в себя современные компьютеры, соответствующие системным требованиям; приставки ТВ, специализированные под данную систему; медиа-плееры; телесистемы с технологией Smart TV; мобильные устройства [8].

Одним из главных преимуществ IPTV является интерактивная возможность предоставления клиентам-пользователям широкого спектра услуг (Video on Demand (VoD), TVoIP, Time Shifted TV, Network Personal Video Recorder, Electronic Program Guide, Near Video on Demand). При этом протокол IP позволяет обеспечивать не только видео услуги, но и более расширенный пакет интерактивных, интегрированных услуг.

Одним из достоинств такого телевидения, которое широко можно использовать во всех видах обучения – это возможность использовать для одного видеоряда более двух каналов звукового сопровождения, например на двух различных языках, а также его интерактивность (обратная связь в виде возможностей просмотреть справки по видеоматериалу и отзыве-отчете о просмотре).

К преимуществу обучения с использованием подобной технологии можно также отнести возможность прямого визуального общения с аудиторией, которая находится на достаточном расстоянии от преподавателя. Недостатком в данном случае является то, что это можно назвать трансляцией любого традиционного занятия (даже с использованием любых инновационных технологий образования). Необходимо стремиться использовать такую технологию для демонстрации уникальных занятий или лабораторных практикумов, когда необходимо продемонстрировать новейшие технологии или методики, новые знания или провести обсуждение профильных тематик при участии известных людей в данных областях знаний. Такой вариант предоставления знаний имеет все перспективы развития, но на данный момент является достаточно дорогостоящим.

Рассматривая следующий вариант построения дистанционного обучения, мы подходим к использованию наиболее распространенной технологии телекоммуникаций в виде почты, телеконференций, информационных ресурсов сети Интернет. Эти технологии достаточно развиты и являются недорогими. Если организовывать систему

обучения на данных технологиях, также необходимо использовать новейшие средства телекоммуникаций, так как это улучшает качество данного образования в целом [3].

В третьем способе предполагается использование программных продуктов в качестве теоретической базы, представленной электронными учебниками и базовыми презентациями. Дидактические возможности такого представления материала огромны для всех форм образования и самообразования как в качестве основы теоретических знаний, так и формы восполнения пробелов. При этом электронный учебник обладает всеми современными техническими качествами, необходимыми для современного повышения знаний и умений, такими как большая информативность, интерактивность, мультимедийность. Это дает возможность оптимизации дистанционного обучения.

В целом сочетание всех рассмотренных вариантов дает возможность улучшения качества образования в целом, повысить уровень мотивации к самообучению и развитию личности.

Можно также отметить, что сочетание методик и технологий также дает ряд общих преимуществ дистанционной системы образования перед другими формами. Это высокая степень эффективности данной системы по сравнению с вечерней и заочной формами обучения, так как качество предоставляемого материала выше при более низкой себестоимости. Следующим преимуществом можно назвать более гибкий график и уменьшение срока самого обучения. Далее такая форма образования дает возможность сочетать обучение в различных вузах России и зарубежья, а также использовать при этом различные формы обучения. И одним из основных преимуществ данной формы обучения можно назвать независимость студента от географического положения вуза.

На практике, подтвержденной экспериментами и достаточным опытом работы, структура и качество дисциплин и курсов дистанционной формы образования значительно выше, чем у других форм обучения. Современные технологии и техника обеспечивают активное участие студентов в процессе обучения, позволяют управлять темпами и стилем данного процесса. Интеграция аудио- и видеоматериала создает особую интерактивную учебную среду, развитие которой укрепляет и увеличивает заинтересованность обучающихся к развитию и обучению. За счет использования новейших интерактивных технологий и программ осуществляется стабильная обратная связь, позволяющая обоюдный диалог и поддержку взаимодействующих сторон, даже более интенсивную, чем в традиционных формах обучения. Обмен знаниями и информацией из-за использования новейших систем телекоммуникаций обеспечивается в некоторых случаях даже более эффективно, чем в традиционных средствах обучения.

Одним из элементов дистанционного обучения является, в частности, общение участников образовательного процесса по электронной почте. Одним из самых эффективных инструментов облегчения процесса дистанционного образования на сегодня является использование возможностей социальных сетей для организации процесса обучения.

В последнее время мы можем наблюдать повсеместное использование открытых и закрытых групп, выбор зависит от пожеланий аудитории и самого преподавателя, что обеспечивает возможность общения посредством социальных сетей одновременно со всеми участниками образовательного процесса.

Модераторами группы назначаются старосты или ответственные студенты, из числа желающих. Группа может закрываться для того, чтобы обеспечить более комфортное взаимодействие участников группы, а также исключить нежелательные комментарии со стороны посторонних пользователей.

В данной группе преподаватель может выкладывать видеолекции по определенным темам, о чем студентам сообщается заранее. А внутри видеолекции предлагаются

вопросы, которые будут обсуждаться на лекционном аудиторном занятии по данной теме, то есть обучающиеся будут вынуждены не просто посмотреть видеолекцию, но и подготовить ответы на вопросы, предложенные преподавателем.

Так, например, можно представить достаточно сложные и объемные темы, выносить которые полностью для самостоятельной работы студентов нецелесообразно. Применение видеолекции в качестве озвученного преподавателем видеофильма, создает эффект присутствия на аудиторном занятии.

На данный момент существует несколько компьютерных программ, позволяющих создавать видео в домашних условиях. На аудиторном практическом занятии можно рассмотреть применение изложенной в видеолекции темы к частным случаям более подробно.

Таким способом можно экономить время на аудиторных занятиях, переводя работу над теоретическим материалом на внеаудиторное время, и заострять внимание на наиболее сложных и важных моментах теоретического материала.

Кроме того, как показал проводимый педагогический эксперимент, при такой форме организации работы с теоретическим материалом, повышается качество усвоения учебной информации, поскольку обучающийся имеет возможность работать с видеолекцией в индивидуальном темпе.

Необходимо отметить, что на создание видеолекции уходит достаточно большое количество времени, в зависимости от сложности теоретического материала, от 8 до 15 часов рабочего времени преподавателя. Но такие временные затраты вполне оправданны, поскольку этот продукт может использоваться преподавателем неоднократно.

Практика показывает, что в таком формате целесообразно предлагать наиболее объемные по содержанию темы, на которые, согласно новому учебному плану, отводится неоправданно мало времени.

Изложение теоретического материала в таком формате позволяет преподавателю наиболее полно раскрыть тему, а обучающемуся – изучать ее в индивидуальном темпе, глубоко прорабатывая наиболее сложные моменты.

В целом же, на видеолекции целесообразно отводить порядка 20-25% изучаемых тем, так как «живое» общение на аудиторном занятии позволяет преподавателю осуществлять «обратную связь» со студентами и сразу реагировать на возникающие по ходу изложения теоретического материала вопросы.

Организация самостоятельной работы студентов в описываемом формате позволяет вовлечь всех студентов в активный учебно-познавательный процесс, а также осуществлять непрерывный контроль усвоения нового материала посредством обратной связи.

Существуют и другие способы организации самостоятельной работы с теоретическим материалом. Один из них заключается в том, что после изложения теоретического материала на аудиторном занятии, студентам предлагается составить презентацию по изученной теме.

Причем, если поток большой, то можно организовать малые группы (3-4 человека), каждая из которых готовит одну презентацию. Если студентов немного, то такое задание дается каждому студенту.

Критерии оценки сообщаются студентам заранее. Например, оцениваться может следующее:

- доступность изложенного материала;
- оптимальность его изложения;
- оригинальность (наличие логических схем, анимации, видеофрагментов);
- новизна (добавлено ли что-то новое);

- содержательность и научность.

Каждый критерий обучающиеся оценивают по трехбалльной системе: 0-1-2, то есть максимальная оценка за презентацию будет составлять 10 баллов. Таким образом, набранные баллы в ходе голосования потока (или группы) будут учитываться при проверке работы преподавателем.

Во время составления шкалы оценок в прикрепленном опросе необходимо добавить строку «Я» или «Мы», которая позволит авторам презентации видеть результаты голосования, не оценивая свою работу [15].

Работой с презентациями достигается еще одна цель – многократное повторение теоретического материала. А именно: первый раз студент знакомится с информацией, когда подбирает материалы по теме, второй – когда структурирует их для изложения, третий – когда просматривает готовый «продукт», четвертый, пятый и т.д. – когда оценивает презентации других студентов.

Организация такой работы направлена на формирование общекультурной компетенции, связанной со способностью осуществления поиска, хранения, обработки и анализа информации из различных источников и баз данных, представлять ее в требуемом формате с использованием информационных, компьютерных и сетевых технологий.

Поскольку для того, чтобы изложить изученный материал на слайдах, информацию необходимо сначала осмыслить, выделить в ней главное, определенным образом структурировать, затем представить в требуемом виде.

Предложенная форма дистанционного обучения представляет собой лишь небольшую часть из всевозможных вариантов организации самостоятельной работы студентов, причем, в описанный вид учебно-познавательной деятельности, включены все студенты, начиная с процесса составления презентации, и заканчивая процессом оценивания работ других обучающихся.

Результаты использования такой методики показывают, что активность студентов при такой форме работы необычайно высока [13].

Кроме того, в группе можно выкладывать задания, тесты для промежуточного контроля знаний, лекционный материал, для тех, кто по тем или иным причинам пропустил занятия и т.п.

Студенты имеют возможность обмена презентационным материалом для освещения вопросов практических занятий. При этом каждый обучающийся на выходе после изучения дисциплины имеет дидактический материал, который он в дальнейшем будет использовать в своей профессиональной деятельности.

Экстренный перенос обучения в дистанционный формат в условиях пандемии имеет существенные отличия от правильно спланированного онлайн-обучения на основе массовых открытых онлайн-курсов (МООК). Образовательные организации, вынужденные работать со студентами дистанционно в целях снижения рисков распространения коронавируса, должны осознавать эту разницу при оценке эффективности так называемого «онлайн-обучения» с применением дистанционных образовательных технологий (ДОТ).

В условиях угрозы распространения коронавирусной инфекции большинство университетов и колледжей по рекомендации Министерства науки и высшего образования РФ приняли решение о переходе на дистанционное обучение.

В связи с этим все очные занятия, включая лекционные, практические и даже лабораторные при наличии виртуальных аналогов, были перенесены в онлайн-среду.

Преподаватели вынуждены организовывать учебный процесс посредством дистанционных технологий обучения на основе различных способов доставки

электронного контента и доступных инструментов коммуникации обучающихся и преподавателей в электронной информационно-образовательной среде (ЭИОС).

По данным Минобрнауки около 80% российских университетов перешли полностью на дистанционный формат работы со студентами, а из подведомственных Министерству вузов – все 100% (по материалам Брифинга министра науки и высшего образования Валерия Фалькова от 25.03.2020).

Такой резкий переход на «дистант» – мера вынужденная и экстренная, не все университеты были готовы к этой кардинальной перестройке учебного процесса исходя из объективно разного уровня развитости информационной инфраструктуры, обеспеченности дисциплин электронными образовательными ресурсами и готовности преподавателей к использованию цифровых платформ и сервисов в образовательном процессе.

Как показало исследование НИУ ВШЭ, проведенное в 2019 году, сами преподаватели вузов с ученой степенью невысоко оценивают (3,2 балла из 5) свой уровень владения дистанционными технологиями, а каждый 4-й из них ни разу за последние 3 года не использовал сервисы удаленной видеосвязи для участия в вебинарах и видео-конференциях или проведения аналогичных мероприятий.

Что касается технического персонала, который мог бы оказать поддержку преподавателям в этот непростой период, штатная численность таких сотрудников в вузах невелика и, скорее всего, ресурсов хватит только на разработку стандартных решений и сопровождение небольшой части заинтересованных преподавателей.

Остальным приходится довольствоваться имеющимися в вузе технологическими решениями в виде LMS-платформ или доставкой контента по электронной почте обучающимся.

Безусловно, стрессовая для всех участников ситуация не может не сказаться на отношении к онлайн-обучению и другим дистанционным образовательным технологиям.

При этом сам термин «онлайн-обучение» употребляется всякий раз, когда речь идет об отсутствии очного контакта с преподавателем, что приводит к подмене понятий и неправильным выводам.

В сложившейся ситуации было бы не обоснованным использование термина онлайн-обучение даже в отношении использования массовых открытых онлайн-курсов, поскольку экстренный перевод студентов на них в середине семестра без предварительных организационных мероприятий и должного сопровождения со стороны авторов онлайн-курсов не позволяет обучающимся в полной мере ощутить преимущества этой технологии.

В связи с этим очень важно сейчас разобраться с понятиями и определить отличия между онлайн-обучением и образовательными технологиями, применяемыми в условиях экстренного перехода вузов и колледжей на дистанционное обучение.

На протяжении более десяти лет с момента появления первого массового открытого онлайн-курса (МООК), разработанного Дейвидом Кормьером, преподавателем Университета Острова Принца Эдварда (Канада), ученые разных стран проводили исследования, связанные с применением данной технологии в образовании, уделяя особое внимание новому термину «онлайн-обучение».

Понимание отличий онлайн-обучения от других существующих образовательных технологий, таких как дистанционное обучение, смешанное обучение, мобильное обучение и др., позволяет проводить сравнительный анализ эффективности обучения в разных форматах и судить о преимуществах и недостатках той или иной технологии.

К сожалению, научные дискуссии зачастую оказываются закрытыми и результаты исследований не выходят за пределы научных кругов. Однако с уверенностью можно

констатировать, что проведенные экспериментальные исследования, в том числе и в России, доказали, что эффективность онлайн-обучения оказывается не ниже, а в некоторых случаях даже превосходит традиционное очное обучение по образовательным результатам.

Многочисленные исследования в области образовательных технологий сходятся в том, что в основе онлайн-обучения лежит тщательно спроектированный и спланированный учебный процесс в ЭИОС, поддерживаемый методически обоснованной и целенаправленной последовательностью учебно-методических и контрольно-измерительных материалов, которые обеспечивают достижение результатов обучения в формате исключительно электронного обучения. Ключевым в этом определении является педагогический дизайн, как инструмент проектирования онлайн-курса, что отсутствует в большинстве случаев при резком переходе на «дистант». Наиболее полно варианты педагогического дизайна при проектировании онлайн-курса отражены в некоторых зарубежных публикациях [18]. Авторами предложены девять основных параметров (характеристик), которые необходимо учитывать при проектировании курса, с альтернативными вариантами реализации онлайн-обучения:

- модель обучения (исключительно электронное обучение, смешанное обучение с различным соотношением очного и онлайн-форматов, электронное обучение с включением вебинаров);

- темп освоения (освоение в любом удобном темпе, заданный преподавателем темп освоения, заданный темп освоения с возможностью прохождения части курса в произвольном темпе);

- количество обучающихся (до 35 человек, от 36 до 99 человек, от 100 до 999 человек, более 1000 человек);

- педагогическая технология (объясняющий курс, практико-ориентированный курс, исследовательский курс, курс для организации совместной коллективной деятельности);

- цель оценивания в курсе (определение степени готовности обучающегося к новому материалу, организация адаптивного обучения, диагностика достигнутых результатов обучения, накопительная система оценок, выявление отстающих обучающихся);

- роль преподавателя (активное взаимодействие со студентами онлайн, незначительное онлайн-присутствие, отсутствие преподавателя в онлайн-среде);

- роль студента (читает и слушает; решает задачи и отвечает на вопросы, активное экспериментирование через симуляторы и другие инструменты, взаимодействие с другими обучающимися);

- синхронизация взаимодействия (только асинхронное, только синхронное, смешанный формат взаимодействия)

- обратная связь (автоматизированная со стороны системы, от преподавателя, от других обучающихся).

Все эти параметры сильно влияют на дизайн онлайн-курса: на формы представления контента, на выбор контрольно-измерительных инструментов, на использование тех или иных сервисов коммуникации и проведения процедуры итоговой аттестации по курсу.

Правильно подобранные материалы курса, исходя из целей и задач обучения и характеристик учебного процесса в онлайн-среде, обеспечат обучающимся образовательный результат, а преподавателю – положительную обратную связь.

Такой подход подразумевает, что онлайн-обучение – это прежде всего когнитивный и социальный процесс, а не просто процесс передачи информации посредством Интернета.

Так же как и очное обучение, онлайн-обучение требует социальной поддержки обучающихся. В очном обучении эту роль выполняют материальные ресурсы вуза и преподаватели, задействованные в учебном процессе.

Онлайн-обучение невозможно без IT-инфраструктуры, которая требует значительных инвестиций, включая платформу онлайн-обучения свою или внешнюю, с которой заключен договор, а также качественные онлайн-курсы, обеспечивающие эффективное обучение и поддержку обучающихся в онлайн-среде.

В нынешней ситуации, когда переход на онлайн-обучение осуществляется в кратчайшие сроки, все эти условия должны быть созданы заранее, а преподаватели должны иметь опыт использования инструментов онлайн-обучения и сервисов поддержки обучающихся.

Практика показывает, что на разработку онлайн-курса уходит в среднем 6-9 месяцев, а навыки работы преподавателя на онлайн-платформе формируются в течение первых двух запусков курса.

Так что не стоит ожидать высоких результатов, даже если самый продвинутый в плане цифровых компетенций преподаватель сделает все возможное для переноса занятий в онлайн-среду: запишет несколько онлайн-лекций, выложит текстовые материалы и загрузит тесты на платформу – чуда не произойдет.

Таким образом, следует различать то, что мы вкладываем в понятие «онлайн-обучение» и то, что мы пытаемся реализовать сейчас в сжатые сроки с минимальными вложениями и ресурсами. Последнее будем называть дистанционным обучением в экстремальных условиях.

В сложившейся ситуации, связанной с высоким риском заражения коронавирусом, единственно возможным и адекватным ответом вузов и колледжей на внешний вызов был временный полный переход на дистанционное обучение. И в этих условиях все возможные ресурсы университетов, университетов-партнеров, внешних поставщиков контента и сервисов были использованы для реализации учебного процесса посредством Интернета.

Важными требованиями к системе стали ее надежность, пропускная способность Интернет-каналов, простота создания и размещения контента, доступность сервисов и платформ для преподавателей и обучающихся.

Следуя методическим рекомендациям Министерства науки и высшего образования РФ, вузы разработали приемлемые для их уровня развития IT-инфраструктуры с учетом доступных внешних ресурсов сценарии реализации дистанционного обучения и требования к форматам учебного процесса. Именно поэтому у каждого вуза возник свой набор инструментов и сценариев для организации обучения в онлайн-среде.

Наибольшую популярность среди вузов имели LMS-платформы для размещения контента и проверки знаний студентов, вебинарные сервисы для онлайн-лекций и консультаций, социальные сети и мессенджеры для коммуникации обучающихся и преподавателей, и рассылки по электронной почте для доставки контента.

Многие вузы смогли воспользоваться бесплатными онлайн-курсами от ведущих российских и зарубежных университетов, размещенных на национальной (НПОО) и международных (Coursera, edX и др) платформах.

Однако даже эти предоставленные возможности не смогли обеспечить полноценное освоение студентами онлайн-курсов в связи с тем, что бесплатный доступ к контенту курсов не предполагал поддержки обучающихся со стороны вузов держателей онлайн-курсов, а преподаватели со стороны университетов-потребителей не были погружены в контент курса, не были знакомы с методикой онлайн-обучения и изучали курсы одновременно со своими студентами.

При этом мотивированные студенты достаточно хорошо справились с поставленной задачей, но, к сожалению, таких не очень много.

Преподавателям же не хватило навыков работы в цифровой среде, времени на освоение новых инструментов и перестройку образовательного процесса и поддержки со стороны технических служб учебного заведения, которые играют важную роль при внедрении новых технологий.

Обучение преподавателей в столь сжатые сроки не представлялось возможным и свелось к инструктивным внутренним совещаниям, коротким вебинарам от экспертного сообщества, рекомендациям и инструкциям по работе с различными сервисами и платформами, размещенным на сайтах организаций.

Вопросы педагогического дизайна и проработки проектов курсов даже не ставились в повестке перехода на дистанционное обучение. И это следствие форс-мажорных обстоятельств, которые заставили вузы мобилизовать все имеющиеся ресурсы и совершить рывок в массовом экстренном внедрении дистанционных образовательных технологий, но не в планомерном использовании инструментов онлайн-обучения, требующем гораздо более длительного времени.

Электронный контент, созданный для решения сиюминутных проблем, следует отличать от полноценных онлайн-курсов, предполагающих создание гибкой интерактивной студентоцентрированной онлайн-среды для контролируемого освоения знаний и навыков обучающимися. И, как следствие, нет оснований судить об эффективности онлайн-обучения по тем результатам, которые будут получены в этом «глобальном» эксперименте экстренного перехода на дистанционное обучение.

При оценке эффективности новой образовательной технологии или модели обучения велик соблазн сравнить результаты обучения, полученные обучающимися при применении данной технологии, с результатами обучения в традиционной модели очного обучения. Однако такой сравнительный анализ, как правило, не дает обоснованных статистически значимых выводов ввиду того, что требует:

- строгого экспериментального дизайна;
- идентичного по содержанию и разного по формату контента;
- одинаковых контрольно-измерительных материалов и условий проведения итоговой аттестации;
- достаточно большой выборки, сформированной случайным образом для каждой модели (технологии) обучения;
- исключения влияния на результаты эксперимента внешних факторов, снижающих валидность эксперимента.

Кроме того, данный анализ определяет эффективность как успеваемость студентов и не учитывает другие факторы успеха.

Успех при этом – категория не абсолютная, и может быть измерен исходя из интересов разных участников процесса обучения.

Для преподавателей – это действительно результаты обучения студентов, а для студентов, кроме успеваемости, большую роль играет мотивация и вовлеченность в процесс обучения, которые напрямую влияют на достижения студентов.

Для администрации вуза на первый план выходят такие показатели, как процент студентов, завершивших курс, сокращение нагрузки преподавателей и повышение производительности их труда, охват рынка и объем привлеченных внебюджетных средств.

Для учредителя – Министерства науки и высшего образования акцент смещается в сторону качества образования, обеспеченности человеческими ресурсами и надежности

IT – инфраструктуры, глобальной конкурентоспособности Российского образования и выполнение показателей национальных и федеральных проектов.

Оценка эффективности онлайн-обучения или использования дистанционных образовательных технологий может осуществляться через призму этих целевых показателей, но такая оценка уместна в условиях планомерного перехода на новые модели образовательного процесса.

В экстремальных условиях резкого переформатирования учебного процесса при ограниченности внутренних и внешних ресурсов на передний план выходят совсем другие критерии оценки. Их можно разбить на 4 области: оценка контекста (предпосылок) изменений, оценка целесообразности и экономической эффективности изменений, оценка процессов осуществления изменений и результатов (продуктов), прямых и побочных [6].

Онлайн-обучение, являясь частью дистанционного образования, имеет ряд схожих черт с ним:

- студент следует учебному плану (индивидуальному или групповому плану обучения), выполняет курсовые и контрольные работы, проходит тесты, пишет доклады и рефераты, отвечает на онлайн-занятиях и пр.

- скорость освоения предметов будет индивидуальной, так как студенты учатся в свободное от работы или иных дел время;

- удобство и доступность: все учебные материалы находятся в открытом для студентов доступе. Изучать дисциплины учащиеся могут в удобном для них месте, в удобное время (хоть днем, хоть ночью);

- студенты также сдают зачеты и экзамены, проходят аттестации, выполняют отчеты и курсовые работы и пр. Данные мероприятия призваны оценить уровень усвоения материала, определить их знания и навыки.

В связи с этим для оценки происходящего в настоящее время вынужденного перехода на дистанционное обучение вузам придется ответить на следующие вопросы:

Какие факторы (социальные, институциональные, административные) определили готовность вузов к переходу, отношение участников к изменениям и повлияли на эффективность этих изменений?

Достаточны ли внутренние и внешние ресурсы для осуществления такого перехода? В частности, достаточен ли уровень развития IT-инфраструктуры для технической поддержки изменений? Обладают ли сотрудники и преподаватели необходимыми компетенциями для осуществления поставленных задач?

Какие этапы процесса переходы вызвали наибольшее затруднение у участников? Какие организационные механизмы давали сбои?

Каковы результаты перехода на дистанционное обучение для студентов, преподавателей, вспомогательного персонала? В чем причина недостижения целей или негативной обратной связи от участников? Какие проблемы необходимо решить для улучшения результатов?

Такая оценка в большей степени ориентирована на анализ предпосылок, потребностей, процессов, чем на оценку результатов. А эффективность в этом случае определяется как соотношение результатов и затраченных ресурсов с учетом срочности поставленных задач.

В конечном итоге, гораздо важнее извлечь выводы из этого «глобального эксперимента» и организовать планомерную работу над ошибками, чтобы избежать этих ошибок в будущем.

Список литературы

1. Аверченко Л.К. Дистанционная педагогика в обучении взрослых. *Философия образования*. 2011. №6 (39). С. 322–329.
2. Агапонов С.В. Средства дистанционного обучения: Методика, технология, инструментарий. СПб, 2003. 303 с.
3. Боброва И.И. Методика использования электронных учебно-методических комплексов как способ перехода к дистанционному обучению // *Информатика и образование*. 2009. № 11. С. 124–125.
4. Варданян Н.А. Применение дистанционных образовательных технологий при изучении информатики с целью индивидуализации процесса обучения // *Актуальные вопросы современной педагогики: материалы III междунар. науч. конф.* (г. Уфа, март 2013 г.). Уфа: Лето, 2013. С. 167–169.
5. Голованова Ю.В. Проблемы и пути решения дистанционной формы обучения // *Актуальные задачи педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф.* (г. Чита, январь 2015 г.). Чита, 2015. С. 163–167.
6. Дистанционное обучение в экстремальных условиях // *Интерфакс - Высшее образование в России*. 15.04.2020. URL: <https://academia.interfax.ru/ru/analytics/research/4491/>
7. Карпенко М.П. Будущему образованию – технологию будущего // *Обозреватель – Observer*. 1999. №6. С. 69–72.
8. Лебедев В.Э. Опыт использования электронного образовательного ресурса по дисциплине // *Дистанционное и виртуальное обучение*. 2009. №8. С. 10–22.
9. Мацкевич В.В. Образование // *Всемирная энциклопедия: Философия*. / Гл. науч. ред. и составитель А.А. Грицанов. М.: АСТ, 2001. 1312 с.
10. Монахов Н.В. Эволюция дистанционного образования // *Школьные технологии*. 2003. №2. С. 89–94.
11. Осипова Л.Б., Горева О.М. Дистанционное обучение в Вузе: модели и технологии // *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 5. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=14612>
12. Осипова Л.Б., Энвери Л.А. Жизненные стратегии современной молодежи. *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета*. 2012. № 4(4). С. 106–108.
13. Павлуцкая Н.М., Дубицкая Л.В. Применение дистанционного обучения в современном вузе (из опыта работы) // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2016. № 3–4 (45). С. 31–34.
14. Щупленков Н.О., Васильченко К.П., Найденов М.Ю. Использование современных технологий на уроках истории // *Вестник научных конференций*. 2019. № 11-3(51). Наука и образование в XXI веке: по материалам международной научно-практической конференции 29 ноября 2019 г. Часть 3. 141 с. URL: <http://ucom.ru/doc/cn.2019.11.03.pdf>
15. Щупленков Н.О., Щупленков О.В. Значение системно-деятельностного подхода в системе исторического образования // Категория «социального» в современной педагогике и психологии. *Материалы 8-й всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием*. Научно-образовательный центр «Перспектива». Ульяновск, 2020. С. 568–575.
16. Щупленков О.В., Найденов М.Ю. Современные образовательные технологии как средства реализации гражданско-патриотического воспитания школьников // *Современные вызовы и перспективы молодежной науки: сборник статей Международной*

научно-практической конференции (7 июня 2020 г.) – Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2020. С. 176–179.

17. Щупленков О.В., Щупленков Н.О. Регионализация как важный элемент конкурентоспособности национальной системы высшего образования России // Высшее образование: проблемы и трансформации: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2019. С. 464–476.

18. Means B., Bakia M., Murphy R. Learning Online: What Research Tells Us about Whether, When and How. New York, 2014. 220 p.

3.5. Профессиональная самоорганизация в условиях дистанционного обучения

Человечество еще не знало такого стремительного технологического и социального развития, как то, что мы наблюдаем последнее столетие. Оно затронуло все сферы деятельности, а особенно, профессиональную. Становится очевидным ускорение изменений и, связанная с ним, необходимость постоянного самосовершенствования. В современном мире специалист должен целенаправленно повышать свою квалификацию в течение всей жизни, всегда оставаясь, таким образом, открытым к новым знаниям. Отвечая запросам современного мира, образовательная система ориентирует человека на самораскрытие, осознание своей значимости и полезности, стремление к личностному и профессиональному саморазвитию. Как на начальных этапах вступления в профессию, так и в период профессиональной зрелости перед специалистом встает проблема улучшения качества своей деятельности [1].

В сложившихся условиях на первый план выступили не знания, умения и навыки, которые нужно было бережно собрать и передать в процессе обучения, но сам человек и его личностное и профессиональное стремление к самосовершенствованию и стрессоустойчивость, что подтолкнуло к ориентации содержания и технологий образования на проявление и совершенствование разнообразных само-процессов, среди которых особое место принадлежит процессу самоорганизации личности, поскольку, он является необходимым условием развития человека.

В условиях пандемии и перехода, хоть и временного, но полного, глобального и продолжительного, на дистанционную форму обучения, были затронуты само-процессы личности субъекта образовательной деятельности, что позволило серьезно переоценить значимость формирования умений профессиональной самоорганизации (УПС). В философии можно условно выделить два подхода в исследовании самоорганизации. Первый затрагивает системы общественных, производственных, духовных и др. достижений человечества, а второй (наиболее интересный для нашего исследования) обращается к отдельной личности, рассматривая ее как сложную систему устойчивых социально обусловленных психологических характеристик, совокупность личностных образований, которые, развиваясь способны выйти на уровень самоорганизации. Самоорганизацию рассматривают в системах, которые отвечают, как минимум двум условиям: система должна быть открытой для внешней среды, т.е. должна обмениваться с ней информацией (энергией, веществом и др.); система должна быть существенно неравновесной, или находиться в состоянии движения [2, с. 21-23]. Рассматривая личность как систему, применяется синергетический подход к вопросам развития и профессионального становления.

В условиях перехода на дистанционное обучение такая система (отвечая первому условию выхода на уровень самоорганизации) вынуждена изменить средства широкого взаимодействия с внешней средой (которая служит источником, как минимум,

информации) на дистанционные. С одной стороны, это должно усложнить организацию такого взаимодействия и переход от непосредственного к опосредованному, с другой стороны, усилить неравновесность системы (что является вторым требованием), как личностной, так и внешней – образовательной, что приводит к повышенному уровню тревожности и ответственности. А, таким, образом, оба составляющих условия проявления самоорганизации оказываются под непосредственным влиянием и очевидно, что самоорганизация личностная и профессиональная, как процесс и результат, в обозначенных условиях подвергается изменениям и испытаниям на прочность.

Решению проблемы самоорганизации в учебной и профессиональной деятельности было посвящено множество научных исследований. В поисках актуальных технологий мы обратились к формированию УПС еще на начальных этапах реформы образования. В то время было организовано научное экспериментальное исследование в ходе подготовки специалистов в области педагогики и, как показала практика, на начальном этапе студенты имели общие и бессистемные представления о профессиональной самоорганизации, не владели рациональными приемами ее формирования.

Проблема исследования состояла в определении сущности и содержания процесса, выявлении эффективных средств и педагогических условий формирования таких умений в ходе профессиональной подготовки, теоретического обоснования и экспериментальной апробации разработанной и одобренной технологии.

Мы предположили, что формирование умений профессиональной самоорганизации у студентов педагогического колледжа будет эффективным, если: выявлен и апробирован комплекс педагогических условий эффективного формирования умений профессиональной самоорганизации у студентов в учебно-воспитательном процессе педагогического колледжа; содержание и структура УПС включены в общепедагогические умения, входящие в профессиограмму специалиста; обоснованы и апробированы диагностические методики выявления уровней сформированности умений профессиональной самоорганизации студентов педагогического колледжа; разработано и внедрено содержание технологического обеспечения процесса формирования умений профессиональной самоорганизации.

Для выполнения поставленной цели были определены сущность, содержание и структура УПС будущих педагогов на этапе их обучения в педагогическом колледже; выявлен и экспериментально проверен комплекс педагогических условий; обоснованы и апробированы диагностический инструментарий для выявления сформированности обозначенных умений; разработано и апробировано технологическое обеспечение.

Исследование заняло более восьми лет и проходило в несколько этапов: на первом этапе проводился анализ научной литературы по исследуемой проблеме, накопление эмпирического материала, его анализ, была определена проблема исследования, обоснованы цель, задачи, рабочая гипотеза исследования, составлен план опытно-экспериментального исследования; на втором этапе в экспериментальной работе разрабатывалось и экспериментально апробировалось технологическое обеспечение процесса формирования умений профессиональной самоорганизации у будущих педагогов в условиях педагогического колледжа; на третьем этапе осуществлялась обработка, теоретическое обобщение и систематизация результатов, оформление материалов исследования.

Применялись теоретические, эмпирические и статистические методы исследования: анализ философской, психологической, педагогической и методической литературы по проблеме исследования; анализ законодательных и нормативных документов в образовании; моделирование общей и частных гипотез исследования и проектирование результатов и процессов их достижения на различных этапах поисковой работы;

анкетирование, тестирование, индивидуальные и групповые беседы со студентами и преподавателями, экспертная оценка, самооценка, изучение педагогической документации, анализ творческих работ студентов и выполнения учебных заданий, включенное педагогическое наблюдение за деятельностью студентов в учебно-воспитательном процессе колледжа, диагностический и формирующий эксперименты; ранжирование, шкалирование, математическая обработка полученных в ходе исследования результатов.

В результате исследования была обоснована концепция формирования умений профессиональной самоорганизации студентов педагогического колледжа, включающая систему принципов, условий, средств и способов технологического обеспечения процесса профессиональной подготовки педагогов; определена сущность профессиональной самоорганизации, выделены критерии, показатели и уровни развития умений профессиональной самоорганизации будущих учителей, где комплекс их включает: умения профессионального самоопределения; диагностико-прогностические; проектировочные; организационно-творческие; умения профессиональной саморегуляции. Установлены механизмы процесса формирования УПС (регулятивно-стимулирующий, организационно-методический, нормативно-коррекционный) и раскрыто их содержание. Разработано технологическое обеспечение процесса, включающее структурно-функциональную модель и поэтапную педагогическую технологию разъясняющие подходы к конструированию содержания и последовательность организации этапов и процедуры действий, направленных на развитие этих умений в условиях педагогического колледжа. Выявлен и экспериментально проверен комплекс педагогических условий.

Значимые результаты теоретического исследования состояли в уточнении содержания понятий «профессиональная самоорганизация», «умения профессиональной самоорганизации учителя»; определении сущности и значимости профессиональной самоорганизации будущих педагогов на этапе обучения в учреждении среднего профессионального образования; выявлении теоретических оснований: факторов, условий, этапов, закономерностей, механизмов, принципов, тенденций развития; выдвижении и теоретическом обосновании концепции процесса формирования умений профессиональной самоорганизации; обогащении теории профессионального образования личностно ориентированным аспектом, включающим описание механизмов формирования умений профессиональной самоорганизации.

Было установлено, что эффективность формирования умений профессиональной самоорганизации у студентов педагогического колледжа достигается применением структурно-функциональной модели, содержащей взаимодействующие структурные (информационно-диагностический, программно-целевой, операционно-деятельностный, рефлексивно-коррекционный) и функциональные компоненты (проектировочно-конструктивный, коммуникативно-гностический, мотивационно-организационный); а также, поэтапной педагогической технологии, содержащей педагогический инструментарий реализации дидактических целей, трансформирующихся в программу действий студентов, элементы содержания учебного материала и методические предписания по их освоению; способы контроля и самоконтроля уровня сформированности умений профессиональной самоорганизации.

Обосновано, что процесс формирования умений профессиональной самоорганизации у студентов колледжа обеспечивается реализацией комплекса психолого-педагогических условий (обеспечение ориентации образовательного процесса на формирование умений профессиональной самоорганизации; включение студентов в деятельность, способствующую усвоению основ самоорганизуемой деятельности;

готовность педагогического коллектива к проектированию разработанных моделей и технологий и реализация их на практике; построение процесса обучения на основе личностно-ориентированного подхода; развитие культуры самопознания, саморазвития, самообразования, самовоспитания, самосовершенствования и др.); а также, комплекса *организационно-педагогических условий* (организация позитивного взаимодействия всех субъектов профессионального обучения и воспитания; реализация преемственности в профессиональной подготовке будущего учителя; материальное, кадровое и информационно-методическое обеспечение процесса профессиональной самоорганизации; сотрудничество и педагогическое взаимодействие колледжа с другими социальными институтами; организации педагогического мониторинга процесса развития умений профессиональной самоорганизации будущего педагога).

Дальнейшая практика и распространение опыта доказали возможность применения разработанного подхода; методических рекомендаций по применению перспективных форм, методов и средств; инструментария оперативной диагностики; разработки и внедрения в практику образовательного процесса педагогической модели и технологии, которые могут быть использованы при подготовке квалифицированных специалистов в учреждениях профессионального образования разного уровня.

Поэтому, дальнейшая практика была ориентирована на применение технологического подхода в условиях других специальностей и уровня образования, что подтвердило значимость теоретического и практического исследования, которые были основополагающими и раскрывали широкие перспективы выявленных направлений образовательной деятельности. Очередным этапом явилась работа в морском университете, где опыт предыдущего исследования был применен. В частности, мы полагались на понятия, выделенные ранее о том, что профессиональная самоорганизация - это способность личности, проявляющаяся в умении осознанно и целенаправленно использовать, и совершенствовать значимые составляющие структуры личности в деятельности, направленной на разрешение учебных, профессиональных и личностно значимых задач. Умения профессиональной самоорганизации (УПС) – это освоенные человеком способы рационального выполнения действий, направленных на решение профессиональных и личностно значимых задач, в которых человек выступает субъектом деятельности и профессионального саморазвития.

Чтобы профессионально решать современные компетентностно-ориентированные задачи обучения, будущему специалисту необходимы, как никогда ранее, развитое мышление и культура использования теоретических знаний для адекватного самоопределения, самоактуализации. Однако, как показал опрос студентов первых курсов, их теоретические знания в области нашего исследования были ограничены общими представлениями о научной организации труда и режима работы.

Несмотря на то, что, мы применяли полученный ранее опыт, сам комплекс профессиональных умений, модель и технология, а также, показатели, критерии и уровни сформированности УПС требовали серьезных преобразований и новых исследований. На этапе обучения в высшей школе, как выяснилось, субъектная реактивность на формирование УПС значительно выше. В ходе обучения у студентов возникает необходимость моделирования личностных характеристик, позволяющих строить деятельность с позиции её наибольшей эффективности, рациональности, выгоды для человека, или с позиций его самовоплощения. В условиях работы в университете был отмечен широкий ряд благоприятных условий и масштабная ориентация на развитие само-процессов, что выражалось не только в методах, формах, средствах, но в технологических подходах и действующих курсах, непосредственно направленных на самоорганизацию профессионального становления.

В условиях педагогической деятельности на кафедре иностранных языков, наша деятельность была ориентирована, главным образом, на формирование профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста, которая также отражает его готовность к профессиональной рефлексии, самореализации и саморазвитию. Остановится на важных особенностях работы преподавателя по формированию УПС в ходе решения образовательной задачи как в условиях контактного, так и дистанционного обучения. Поскольку, как показала практика, дистанционное обучение не противостоит и не противоречит другим формам организации образовательного процесса и легко интегрируется с ними. [11]

Для целенаправленного профессионального саморазвития необходимы диагностично поставленные цели. Определенные и стандартизированные компетенции позволяют диагностично поставить цели, способствующие продвижению междисциплинарности, профессионально-ориентированному проектированию и мониторингу процесса обучения, с одной стороны, и усилению субъектной позиции, интериоризации процесса формирования профессиональной компетентности в деятельности студентов, с другой. Процессы формирования профессиональных умений и умений самоорганизации не противоречат, но дополняют друг друга, они взаимозависимы и взаимообусловлены. Обобщенные группы данных умений имеют большую область пересечения во многих профессиях. Формирование УПС - условие становления самоорганизующейся личности будущего специалиста. Были выделены и классифицированы УПС для непосредственного решения обозначенных задач. Умения могут быть как практическими (операциональными), так и теоретическими (умственными), что определяет возможность их формирования на этапе обучения в условиях университета.

Умения самоорганизации не только отражают степень квалификации специалиста, но являются компонентом профессиональной культуры. При этом умения самоорганизации связаны с другими профессиональными характеристиками, такими, как компетентностью, мастерством, творчеством и другими. Если компетентность означает владение знаниями, позволяющими судить о чем-либо и основанными на этих знаниях умениями, обеспечивающими выполнение определенных трудовых функций, то умения самоорганизации обеспечивают осознанность и обоснованность своих действий. Формирование компетентности предполагает осознанность применения знаний в конкретных условиях, что и обеспечивает умения самоорганизации. В то же время умения самоорганизации в условиях практического применения предполагают владение знаниями [3].

Сопоставляя различные подходы к выделению и классификации умений самоорганизации и общих профессиональных умений, мы определили важные составляющие умений профессиональной самоорганизации, выделили наиболее значимые на этапе обучения профессии и классифицировали их как умения профессионального самоопределения, (связаны с умением корректной работы с информацией, определения приоритетных направлений деятельности по профессиональному развитию и др.); диагностико-прогностические умения профессиональной самоорганизации (связаны с диагностированием, а также с обобщением и систематизацией полученных знаний, анализом собственной учебно-профессиональной деятельности, целеполаганием); проектировочные умения профессиональной самоорганизации (связаны с проектированием студентом своего профессионального становления, начальные проектировочные умения профессиональной деятельности); организационно-творческие умения профессиональной самоорганизации (связаны с реализацией и творческим освоением целей, планов, программ, сформированных в процессе проектирования и конструирования начальной

учебно-профессиональной деятельности); умения профессиональной саморегуляции (связаны со свободным выбором, самоконтролем и коррекцией учебно-профессиональной деятельности, саморегуляцией деятельности и поведения)

В соответствии с определенными компетенциями весь процесс изучения иностранного языка в условиях профессиональной подготовки ориентирован на развитие иноязычной компетенции через применение его как средства решения профессионально и личностно значимых задач в условиях квазипрофессиональной деятельности [4].

Только на первом курсе обучения в вузе студенты отчасти сконцентрированы на иностранном языке как цели изучения. Все последующие годы различные дисциплины в ходе иноязычной подготовки направляют и развивают субъектную позицию и профессионально ориентированы по содержанию, форме, средствам (материальным и идеальным) и методам совместной и самостоятельной деятельности. Создание адекватной профессионально-ориентированной среды реализуется через отбор содержания и организацию квазипрофессиональной деятельности, а также на усиление субъектной позиции студентов в обучении, в том числе, через развитие УПС.

Важной задачей стало обоснование очевидных особенностей учебно-воспитательной среды вуза, которые отражаются в деятельности кафедры иностранных языков университета, учитываются на всех этапах образовательного процесса и непосредственно связаны с формированием УПС. Итак, среди таких особенностей мы выделили:

1. Обеспечение строгого соответствия требованиям образовательного стандарта в рамках реализации принципов, методов, форм, адекватности, системности, целостности, оперативности и др.

2. Учет требований работодателей и образовательной среды через обеспечение активного социального, учебно-профессионального, научно-исследовательского и др. взаимодействий с образовательными, производственными и социальными учреждениями и организациями.

3. Профессиональная направленность образовательного процесса в рамках установленного стандарта, на всех этапах обучения и во всех предметах образовательного цикла, что отражено в содержании учебного материала и УМКД дисциплин кафедры иностранных языков.

4. Повышенный уровень заинтересованности будущих моряков в деятельности по формированию иноязычной компетенции, что обусловлено комплексом особенностей социализации моряка [5] и самой системы высшего образования, как фактора социализации [6] усиливает требовательность к процессу и результату обучения иностранному языку на всех уровнях профессиональной подготовки.

5. Направленность на формирование само-процессов студентов, среди которых особое место отводится профессиональной.

6. Технологический подход в образовательной деятельности с целью обеспечения получения гарантированного результата, преемственности и последовательности деятельности всех субъектов образовательного процесса; реализацией интегративно-контекстной модели обучения, где освоение профессиональных задач в ситуациях иноязычного общения осуществляется посредством моделируемых технологических процессов труда. Реализуются педагогические условия для интеграции знаний, умений и навыков в области специальных предметов и иностранного языка в профессиональную компетенцию будущего специалиста с учётом иноязычной составляющей [8].

7. Высоким уровнем технической оснащённости кафедры, широким применением ТСО на занятиях и в процессе самоподготовки. Включением всех субъектов деятельности в интерактивное деловое общение через сайты вуза, кафедры, преподавателей, использование официальных сайтов организаций, социальных сетей с целью

обеспечения постоянной обратной связи, поиска и своевременного включения основных и дополнительных материалов в образовательный процесс и самообразование.

Более детальное рассмотрение технической оснащенности позволяет обосновать безболезненный переход на дистанционную форму и высокую адаптивность системы в целом. В Государственном морском университете имени адмирала Ф.Ф. Ушакова компьютерные тренажерные системы, стационарные и мобильные компьютерные устройства, сетевые, информационно-коммуникативные и облачные технологии, элементы дистанционного обучения активно применяются на всех этапах, обеспечивают обратную связь и качественную интериоризацию образовательного процесса. Практически все виды учебных и исследовательских работ, на всех этапах от проектирования и моделирования до презентации результатов, мониторинга, обработки данных и внесения корректив выполняются с применением компьютерных технологий. Преподаватель должен иметь широкое понимание организации информационного пространства и места его дисциплины в структуре учебного плана, максимально глубоко знать потенциал и возможности доступной интерактивной среды. Это стало важным условием работы современного преподавателя. Если раньше он открывал студенту новые знания, расширял его возможности и от темы к теме определял направление его профессионального и личностного развития, то теперь задача преподавателя, помимо обозначенных, состоит в том, чтоб не дать студенту утонуть в бесконечных просторах доступных знаний и сориентировать движение его само-процессов (самообразования, самовоспитания, саморазвития, самоорганизации, самоконтроля и др.), вовремя обращая внимание на важные составляющие его дальнейшего профессионального роста, поддерживая и развивая инициативу обучаемого и ответственность за результаты его обучения [9]

Среди современных высокотехнологичных средств обучения тренажеры заняли особое место, вошли в практику обучения, мониторинга и контроля. Тренажерная подготовка показала эффективность имитационного обучения через перенос языкового материала из сферы учебной в квазипрофессиональную деятельность, что способствует использовать сценарии имитационного обучения в реальных ситуациях без риска для жизни за счет высокоразвитых возможностей оперативного и адекватного принятия решений в стандартных и напряженных ситуациях профессиональной деятельности. В условиях компетентностного подхода тренажерная подготовка является исключительно эффективным инструментом формирования профессиональной иноязычной компетенции студента. [9] В условиях дистанционного обучения возможности полноценного применения большинства из обозначенных тренажерных средств, оказались значительно ограничены.

Практика формирования умений профессиональной самоорганизации определяет, что необходимо соблюдать следующие условия для ее эффективной реализации в ходе иноязычной подготовки специалистов:

1. Организовывать взаимодействие субъектов образовательного процесса, представителей профессиональной среды, расширять возможности профессионального самообразования. Применять возможности Интернета в процессе обучения профессии на иностранном языке как эффективного технического средства. Необходимо уделять должное внимание развитию коммуникативных умений, способности к самообразованию, креативности. Для становления свойства самоорганизации у личности в процессе профессиональной подготовки должно соблюдаться условие ее открытости как сложноорганизованной системы.

2. Уделять должное внимание развитию аналитических, прогностических, проективных, рефлексивных умений. Необходимо применять технологии активного

обучения.

3. Изучать процессы самоорганизации, самовоспитания и другие их составляющие (методы, формы, средства). Для стимулирования процесса профессионального саморазвития необходимо осознанно подходить к профессиональной самоорганизации с тем, чтобы знать тенденции личностной самоорганизации [10].

Однако, новые реалии образовательной деятельности в условиях пандемии и вынужденный переход на дистанционную форму обучения, заставили пересмотреть целый ряд важных составляющих всех элементов деятельности, включая и самоорганизацию. Дистанционное обучение – действенная форма, позволяющая существенно повысить эффективность системы обучения студентов иноязычному общению [11]. В условиях дистанционного обучения субъектная позиция всех и каждого, выражающаяся, прежде всего, в ответственности за процесс и результат деятельности стала еще более очевидной. На первый план вышли самоорганизация и самодисциплина. Самоорганизация проявляла себя как в масштабном изменении через способность образовательной системы к адаптации в условиях изменчивости окружающей среды, которая получила толчок к полному, хоть и временному, вымещению всех форм контактного обучения, так и на уровне личностной и профессиональной самоорганизации каждого субъекта образовательного процесса. И в этих условиях развитые умения профессиональной самоорганизации в совокупности с подготовленной технической базой и опытом интерактивного взаимодействия и применения в работе высокотехнологических средств обучения в вузе позволили быстро и безболезненно адаптировать деятельность абсолютного большинства под вынужденные обстоятельства.

Анализ полученных результатов еще предстоит выполнить и осмыслить, однако, уже сейчас, наблюдая активность и готовность студентов к работе и самоорганизации в режиме онлайн, а также, объективные показатели результатов промежуточной и итоговой аттестации, позволяют сделать вывод о качественном переосмыслении значимости процесса формирования умений профессиональной самоорганизации как перспективной для адаптации в условиях перехода на дистанционную форму обучения.

Список литературы

1. Филоненко В.А. Формирование умений профессиональной самоорганизации у студентов педагогического колледжа // автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук // Кубанский государственный университет. – гКраснодар, 2008

2. Филоненко В.А. Формирование умений профессиональной самоорганизации у студентов педагогического колледжа // диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук // Кубанский государственный университет. – Армавир, 2008

3. Филоненко В.А. Умения профессиональной самоорганизации на этапе обучения. // ФЭн-наука. 2012. № 12 (15). С. 89-91.

4. Петьков В.А., Романов Д.А. Методы формирования показателей мониторинга эффективности функционирования социальных сетей // Общество: социология, психология, педагогика. 2015. № 5 (123). С 8-10.

5. Филоненко В.А. Система высшего образования как фактор социализации // в сборнике: Категория "социального" в современной педагогике и психологии. материалы 6-й всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием. 2018. С. 282-285.

6. Филоненко В.А. Особенности социализации моряка // в сборнике: Механизмы обеспечения конкурентоспособности транспортного комплекса юга России. Материалы

II-ОЙ (XVI) национальной научно-практической конференции «Механизмы обеспечения конкурентоспособности транспортного комплекса юга России». – Ростов-на-Дону. – 2018. С. 171-172.

7. Филоненко В.А. Компьютерные технологии в практике подготовки морского специалиста // в сборнике: Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации. Материалы всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. – г. Ульяновск: Зебра. – 2019. С. 451-455

8. Кузнецова Ю.С., Тенищева В.Ф., Цыганко Е.Н. Интегративно-контекстный модуль формирования профессиональной компетенции // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3, Педагогика и психология. 2014. № 2 (258). С. 139-145.

9. Филоненко В.А., Тенищева В.Ф., Петьков В.А Проектирование имитационных тренингов на тренажере при обучении морскому английскому языку // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3, Педагогика и психология. 2020. № 3(143).

10. Кочкарова, З.К., Байчорова А.А., Таушунаева Ф.М., Батчаева З.А., Филоненко В.А. Педагогический потенциал самоорганизации в формировании иноязычной компетенции студентов вуза // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. - 2016. - № 1 (173). - С. 23-31

11. Елашкина Н.В., Эрдыниева Е.С. Специфика дистанционной формы обучения иноязычному общению студентов неязыкового вуза // Молодежный вестник ИрГТУ. – Иркутск, 2017. № 2. С. 36

3.6. Дистанционное образование в медицинском вузе (историографический анализ и опыт кафедры гуманитарных дисциплин)

Как показал уже 2020 год, за дистанционным образованием будущее, как бы мы, преподаватели, к нему не относились. Безусловно, ничего не заменит ценности непосредственного контакта преподавателя и студентов, той неповторимой атмосферы, когда рождается истина и знание в учебной аудитории посреди живой дискуссии, в пылу обсуждения и особой творческой атмосферы, однако, как мы все понимаем, мир не стоит на месте. Меняется обучающийся, меняются запросы и требования новой профессиональной среды, и, следовательно, должны меняться и сами принципы организации образовательного процесса.

Говоря о высшей школе, отметим, что, как правило, вузы и институты запаздывают во времени, отставая от насущных запросов современности. Об этом говорят сами деканаты, сами преподаватели любых дисциплин, начиная с младших курсов: «Вы будете учиться всю жизнь». И эта мысль, безусловно, верна. Учатся не только студенты, учатся и сами преподаватели, профессионалы своего дела, иначе можно отстать от реальности настолько безнадежно, что уже ни для кого не будешь представлять интерес. Говоря же о вузовском образовании, зачастую отмечают некую закостенелость, недостаточную связь с реалиями современности, которую очень сложно преодолеть.

Пандемия 2020 года ярко показала, насколько сегодняшние образовательные учреждения не готовы к быстрым изменениям в основной своей массе. Не останавливаясь на проблемах средних школ и средних учебных учреждениях, поговорим о высшей школе, студентам и преподавателям которых пришлось так же, как и всем, перестраиваться в самые сжатые сроки и, при этом, сохранить качество образовательных услуг.

Коснемся, прежде всего, историографии проблемы дистанционного образования. Что удивительно, уже за 2020 год на сайте eLibrary зарегистрировано более тысячи монографий и статей, посвященных этой теме. Это говорит о большом интересе ученых и исследователей, рядовых преподавателей и аспирантов, студентов (среди рассмотренных нами материалов есть и студенческие работы) к заявленной нами проблеме. Необходимо тщательным образом изучить полученный в самые сжатые сроки и в суровых реалиях опыт образовательных организаций, тем более что, судя по всему, дистанционное обучение останется теперь с нами навсегда и со временем будет способно вытеснить привычные нам способы получения образования.

Стоит ли этого бояться, говоря о неминуемом снижении качества образовательных услуг? Как представляется, нет. Мы, люди, всегда больше всего боимся того, чего не понимаем, того, с чем никогда не сталкивались, чье происхождение и поведение нам неизвестно. Именно поэтому современный преподаватель, даже если он только приходит в профессию, должен понимать, что сегодня существует в мире и как с этим работать, чтобы получить максимальный результат.

Среди научных работ, посвященных дистанционному образованию, выделим статью А.Д. Аскарова [6, с. 70-73], который рассмотрел процесс внедрения дистанционного образования в процесс повышения квалификации педагогов как фактор модернизации современного образования, а также труды Н.К. Димитренко [15, с. 111-119], Д.И. Шарипзянова [15, с.143-147], Е.М. Егоровой [16, с. 140-149] и др., в которых речь идет о том, что дистанционные ресурсы должны быть хорошо известны современным педагогам, успешно реализующим традиционные образовательные программы.

Педагогические приемы с использованием современных технологий уже прошли проверку временем. Безусловно, Россия в этом плане значительно отстает от других стран, но и в нашей стране дистанционное обучение уже имеет свою богатую событиями историю. Об этом пишут в своих работах М.В. Ермолаева [18, с. 191-193], И.В. Анищенко [46 с. 45-53], З.И. Лиджиева [25, с. 21-25]. Статья Т.В. Сивцевой раскрывает основные исторические вехи развития дистанционного образования в отдельных регионах России [36].

Как представляется на данном этапе, мнения исследователей о вреде и пользе дистанционного образования разделились. Одни видят в необходимости цифровизации образования регресс, шаг назад, который может привести к всеобщему необратимому упадку [26; 31], другие же, отмечая неприкрытые проблемы перехода на дистант [5], пытаются находить в нем плюсы [10; 11]. В частности З.М. Муцурова видит в дистанционном образовании средство саморазвития личности [28].

Приведем в пример еще несколько работ такого рода. О дистанционном обучении как неотъемлемой части современного образования говорят Н.О. Юшко [25], И.С. Чибисова [48], Н.Н. Фомина [47], Д.Ю. Степанов [43], И.А. Левицкая [23] и другие исследователи [14; 32; 37; 40]. А.В. Гиль отмечает, что обучение посредством компьютера стало современным трендом [13], это, действительно, удобно [27]. Мы уже привыкли оплачивать свои покупки он-лайн, заказывать билеты на поезд или самолет, бронировать столик в ресторане и т.д., почему бы нам и не учиться в виртуальном вузе? О роли гаджетов для современной молодежи пишет также А.Ф. Иванько [21]. На сегодняшний день персональные компьютеры и ноутбуки, сотовые телефоны с выходом в интернет есть практически у всех, так почему же мы боимся следующего шага – появлению возможности обучаться в сети?

Тем не менее, превалирующая часть работ о дистанционном образовании появилась именно во время пандемии. Приведем в пример статьи А.Л. Абрамоского [1],

Г.В. Абрамян [2], А.С. Берберяна [8], О.В. Орусовой [30]. Авторы соглашаются в мысли, что дистанционный этап обучения был форсированным, и вследствие этой форсированности не прошел гладко, как мог бы при других условиях. Страдает, прежде всего, качество предоставляемых образовательных услуг. Об этом говорит в своей работе и А.Е. Бикашов [9].

Однако, как бы то ни было, отметим здесь же, что проблемы в образовании, которые наша страна переживает сегодня, испытывают и другие страны. Никого не пощадила пандемия. Бесценный опыт наших зарубежных коллег необходимо изучать. Приведем в пример работы 2020 года. В частности, о переходе на дистанционное обучение в Японии пишет М.А. Кириченко [22]. В.С. Шелест характеризует этот этап в республике Беларусь [51], М.Ф. Баймухамедов с группой соавторов – в Казахстане [7].

Говоря о возможных плюсах дистанционного обучения сегодня, все эти и другие авторы сходятся во мнении о том, что у человечества в целом появляются новые возможности. Это же чудесно, жить в одной стране и иметь возможность обучаться в другой, а также выбирать самостоятельный график обучения в соответствии с личными предпочтениями, распорядком дня, состоянию здоровья и т.д. Приведем в пример работу А.В. Еремина, который пишет о дистанционном образовании как одной из форм реализации концепции открытого образования в мировом масштабе [17].

Мы осознанно не стали делать разбор проблем кафедр естественных дисциплин при переходе на дистанционное обучение. Коснемся того, что ближе именно нам, преподавателям истории, биоэтики, философии в медицинском вузе. Как же можно не видя студентов, дать им не просто набор фактов и цитат для запоминания и заучивания, а научить, как того требует ФГОС, критически мыслить? О дистанционном опыте преподавания в вузе именно гуманитарных дисциплин пишут Б.А. Фарманова [45], И.В. Рязанов [35], С.Е. Руженцев [34]. Во всех изученных нами статьях авторы отмечают сложности в переходе на исключительно дистанционное образование, но говорят и возможных способах решения этой проблемы.

В преимущественном положении, на наш взгляд, сегодня находятся преподаватели, прежде всего, иностранных языков [44]. О.А. Леонова в статье «Специфика дистанционного образования в рамках обучения английскому языку» [24] пишет о сложившихся сегодня ресурсах, к которым может обратиться и преподаватель вуза. В период пандемии многие образовательные сайты стали временно бесплатными, предоставили доступ преподавателям и студентам к своим материалам, в том числе, и с рекламными целями. Нам довелось поработать с Wordwall, Livingworksheets, Quislet и др., отметим, что, потратив немного времени на ознакомление с этими ресурсами, преподаватель любой дисциплины в дальнейшем сильно облегчит себе жизнь. Самая главная ценность подобных сайтов – это возможность составлять автоматические тестовые задания, которые система проверяет без участия преподавателя. Однако использование новых возможностей не исключает необходимости хорошо владеть имеющейся у каждого вуза собственной образовательной платформой, например, такой как Moodle. Безусловно, эта система также не идеальна. В частности, А.В. Фомина [46] и Ж.В. Смирнова [38] справедливо отмечают несовершенство системы Moodle. Е.Д. Ромашкова [33] также пишет о необходимости совершенствования защиты информации в вузовском образовании в свете сегодняшних реалий. В Воронежском государственном медицинском университете им. Н.Н. Бурденко, например, в первую тестовую неделю система обрушилась, не выдержав потока обращений, однако наши компетентные сотрудники сумели в самые короткие сроки ее наладить и даже усовершенствовать (см. приложение).

Медицинское образование, по праву считается самым сложным. Невозможно научиться делать операции или ставить диагноз, не видя пациента. О проблемах дистанционного образования в медицине пишут А.Н. Стаценко [42], Е.В. Чужикова [49], З.Х. Амирханов [3]. Безусловно, это так. Совсем переходить на дистанционное образование в медицине означает крах всей системы российского здравоохранения. Тем не менее, как показал весенний семестр вполне возможно перенести часть материала в он-лайн и добиться взаимодействия с обучающимися. В этом вопросе чрезвычайно важны слаженность работы всех преподавателей кафедры, так как нагрузка на них вырастает в несколько раз. Об этом же говорит и Е.А. Никодимова, отмечая необходимость развития сетевых методов методической поддержки преподавателей [29]. Д.Л. Шхагошева [52] также пишет об особенностях дистанционного образования на современном этапе. Этой же проблеме посвящены исследования Л.И. Старовойтовой [40; 41], С.Т. Ибрагимова [20], Н.И. Смоленцева [39] и др. [12; 19].

От современного преподавателя в медицинском вузе сегодня ждут, что он должен быстро перестроиться, подготовить новые материалы, записать видеолекции, научиться проводить семинары в Скайпе или Зуме. Как оказалось, в дистанционном обучении можно и нужно находить свои плюсы. Студентам не надо тратить время на дорогу в вуз, они могут слушать лекцию в удобное для них время, задать вопросы преподавателю в чате, на семинарском занятии видеть преподавателя и общаться с ним, с помощью современных социальных сетей такое общение может стать круглосуточным. Как оказалось, сам профессорско-преподавательский состав несколько отстал от современных реалий. Наши студенты чувствуют себя онлайн намного увереннее своих преподавателей. Если мы покажем, что в чем-то их даже превосходим, что мы современны и амбициозны, что у нас есть чему учиться, мы еще выше поднимем ценность предлагаемых нашим студентам знаний. Сделать это возможно.

Приведем в пример организацию работы кафедры философии и гуманитарной подготовки Воронежского государственного медицинского университета в период начала пандемии. Студенты, привыкшие к тому, что пропустить занятие означает неминуемую отработку, безусловно, были в панике, когда на время выпали из учебного процесса. Здесь большая работа была проделана деканатами и самими преподавателями кафедры, которые в самые сжатые сроки нашли контакты старост всех своих учебных групп и связались с ними. Задание для семинарских занятий первоначально было отправлено через социальные сети. Студенты выполняли его письменно, от руки, параллельно консультируясь с преподавателями. В дальнейшем удалось наладить работу через видеосвязь по Скайпу и тестовую часть в Мудл. Нам, как преподавателям было важно дать понять студентам, что они не одни, что паниковать не надо. Четкие сроки выполнения работ, круглосуточная помощь с заданиями, консультации – все это способствовало тому, что к зачету подошли практически все учебные группы в полном составе. Однако преподаватели пережили весну 2020 с безусловными потерями: временными, эмоциональными, даже финансовыми. Проверять работы, написанные от руки, приходилось вручную, по ночам. Вопросы от студентов могли поступить в три часа утра, когда они сами разбирались с потоком заданий. Не выдерживала техника, кому-то понадобилось докупать видеокамеры и микрофон. Необходимо было еженедельно давать обратную связь деканатам.

Анализируя собственную работу в этот сложный период вынужденного форсированного перехода к дистанционному образованию, мы пришли к выводу, что онлайн образование может быть не хуже, а даже лучше привычного, традиционного, однако подходы и сами ожидания от него должны быть другими.

Необходимо наладить систему тестового контроля без усилий преподавателя, вывести весь учебный материал (презентации, видео-лекции, таблицы и т.д.) в сеть для самостоятельного изучения, а преподавателю принять на себя роль организатора образовательного процесса, своеобразного куратора, к которому можно при необходимости обратиться за помощью. Именно так, как мы видим в приведенной выше исследовательской литературе, организованы сегодня онлайн-школы самой разной тематики.

Сможем ли мы в короткие сроки применить все новое, что удалось узнать и изучить, и при этом, сохранить традиционное высокое качество высшего образования, покажет время.

Список литературы

1. Абрамский А.Л. Дистанционные образовательные технологии и трансформация высшего образования в условиях пандемии COVID-19: возможности, вызовы, перспективы / А.Л. Абрамский, Л.В. Ребышева // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. - 2020. - № 2. - С. 43-52.

2. Абрамян Г.В. Особенности организации дистанционного образования в вузах в условиях самоизоляции граждан при вирусной пандемии / Г.В. Абрамян, Г.Р. Катасанова // Современные проблемы науки и образования. - 2020. - № 61-6. - С. 43-46.

3. Амирханов З.Х. Роль информационных технологий в медицинском образовании. Учебная виртуальная клиника ВГМУ им. Н.Н. Бурденко как пример успешного внедрения информационных технологий в медицину / З.Х. Амирханов, Т.В. Жиброва // Педагогическое взаимодействие: возможности и перспективы. - Материалы I научно-практической конференции с международным участием. -2019. - С. 318-321.

4. Анищенко И.В. Состояние и направления развития дистанционного образования в России / И.В. Анищенко // Modern Science. -2020. -№ 6-2.- С. 45-53.

5. Артебякина Н.А. Проблемы дистанционного образования / Н.А. Артебякина, С.В. Лукашевич // Поволжский педагогический поиск. -2020. -№ 2 (32). - С. 117-123.

6. Аскарлов А.Д. Внедрение дистанционного образования в процесс повышения квалификации педагогов как фактор модернизации образования / А.Д. Аскарлов // Символ науки. - 2020. - № 1. - С. 70-73.

7. Баймухамедов М.Ф. Развитие дистанционного образования в республике Казахстан на современном этапе / М.Ф. Баумухамедов, Г.С. Баймухамедова, А.А. Лучанинова, Ш.Ж. Тажиева // Актуальные научные исследования в современном мире. - 2020. - № 5-7 (61). - С. 80-86.

8. Берберян А.С. Дистанционное обучение в системе высшего образования в условиях пандемии: вызовы и возможности / А.С. Берберян // Антология российской психотерапии и психологии. - Москва, 2020. - С. 31-35.

9. Бикашов А.Е. Обеспечение качества высшего образования в условиях применения дистанционных образовательных технологий / А.Е. Бикашев // Повышение управленческого, экономического, социального и инновационно-технического потенциала предприятий, отраслей и народно-хозяйственных комплексов. - Пенза, 2020. - С. 22-25.

10. Брилевский М.Н. Проблемы дистанционного обучения в учреждении высшего образования / М.Н. Брилевский, Л.М. Харитоновна // Перспективы развития высшей школы. - Гродно, 2020. - С. 7-10.

11. Бунина Н.Э. Риски и преимущества дистанционного образования / Н.Э. Бунина // Современные тенденции развития системы образования. - Чебоксары, 2020. - С. 55-58.

12. Высшее образование: проблемы и трансформации / П.Д. Васильева, В.С. Тугульчиева, Л.В. Байбородова и др. Коллективная монография. – Ульяновск, 2019. – С. 477-479.
13. Гиль А.В. Дистанционное образование как тренд современного информационного сообщества / А.В. Гиль, А.В. Морозов // Весенние психолого-педагогические чтения. - 2020. - С. 140-143.
14. Глузман А.В. Дистанционное образование: реалии и перспективы / А.В. Глузман, Н.В. Горбунова // Гуманитарные науки. - 2020. - № 2 (50). - С. 51-57.
15. Димитренко Н.К. Обобщение опыта дистанционного образования как кратковременной замены традиционных методов образования и дидактики / Н.К. Димитренко // Материалы международной научно-практической конференции «Инновации в управлении социально-экономическими системами. - 2020. - С. 111-119.
16. Егорова Е.М. Дистанционное обучение как способ получения профессионального образования / Е.М. Егорова // Научное пространство: актуальные вопросы теории и практики. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. -Чебоксары, 2020. - С. 140-149.
17. Еремин А.В. Дистанционное образование как одна из форм реализации концепции открытого образования в мировом масштабе / А.В. Еремин, О.Н. Орлова // Пожарная и техносферная безопасность: проблемы и пути совершенствования. -2020. - № 1 (5). - С. 254-256.
18. Ермолаева М.В. Использование дистанционных технологий обучения в системе высшего образования / М.В. Ермолаева // Перспективы развития высшей школы. -Гродно, 2020. - С. 191-193.
19. Жиброва Т.В. Проблемы современной парадигмы образования / Т.В. Жиброва, С.Е. Руженцев // Педагогика: традиции и инновации, сборник материалов XV международной очно-заочной научно-практической конференции. - 2019. - С. 91-95.
20. Ибрагимов С.Т. К вопросу о дистанционном образовании в высших учебных заведениях / С.Т. Ибрагимов // Вестник научных конференций. - 2020. - № 5 -1 (57). - С. 96-99.
21. Иванько А.Ф. Гаджеты в дистанционном образовании / А.Ф. Иванько, М.А. Иванько, А.А. Ибрагимов // Научное обозрение. Технические науки. - 2020. - № 3. - С. 46-52.
22. Кириченко М.А. Японское образование: дистанционное обучение и другие вызовы современности / М.А. Кириченко // Восточная Азия: факты и аналитика. - 2020. - № 2. - С. 51-65.
23. Левицкая И.А. Моделирование социально-образовательной среды дистанционного обучения как принцип конкурентоспособной подготовки квалифицированных кадров в профессиональном образовании / И.А. Левицкая // Состояние, проблемы и перспективы развития современного образования. - Монография. - Петрозаводск, 2020. - С. 5-22.
24. Леонова О.А. Специфика дистанционного образования в рамках обучения английскому языку / О.А. Леонова // Язык, культура, ментальность: проблемы и перспективы филологических исследований. - 2020. - С. 193-202.
25. Лиджиева З.И. Развитие дистанционного образования в России / З.И. Лиджиева, П.А. Спиридонова // Проблемы педагогики. - 2020. - № 4 (49). - С. 21-25.
26. Лунева М.Н. проблемы образования при дистанционном обучении / М.Н. Лунева // Современные инновационные образовательные технологии в информационном обществе. - 2020. - С. 46-50.

27. Махмудова Н.Р. Система дистанционного образования и техническое оборудование / Н.Р. Махмудова // Проблемы современной науки и образования. -2020. - № 6-2 (151). - С. 34-37.
28. Муцурова З.М. Дистанционное образование как средство саморазвития личности / З.М. Муцурова, Л.Р. Бозуркаева // Актуальные проблемы современной науки: взгляд молодых ученых. - 2020. - С. 117-119.
29. Никодимова Е.А. Развитие сетевых форм методической поддержки педагогов в условиях дистанционного образования / Е.А. Никодимова // Источник. - 2020. - № 2. - С. 7-9.
30. Орусова О.В. Как коронавирус изменил систему высшего образования: анализ переходов вузов на дистанционное обучение / О.В. Орусова // Научное обозрение. - Серия 1: Экономика и право. - 2020. - № 3. - С. 184-195.
31. Погадаев М.Е. Дистанционное образование – фундамент прошлого или регресс в прошлое / М.Е. Погадаев, И.Р. Мустафина // Шаг в будущее: теоретические и прикладные исследования современной науки. - 2020. - С. 80-83.
32. Профессиональная подготовка будущих специалистов различного профиля / Нагорнова А.Ю., Пивень В.В., Рогалева Г.И., Цырендоржиев А.Э., Степаненко Л.В., Ноздрин Н.А., Камалева А.Р., Колчина О.Е., Желтова Е.П., Собянин Ф.И., Арсенок Е.А., Никифоров Ю.Б., Мацко А.И., Макашев Ш.А., Григорьев О.А., Щелина Т.Т., Аверьянова Г.А., Хритинина Т.А., Сергина Е.А., Киселев А.В. и др. коллективная монография. отв. ред. А.Ю. Нагорнова. - Ульяновск, 2019. - С. 111-117.
33. Ромашкова Е.Д. Методы защиты информации для программ дистанционного обучения в высшем образовании / Е.Д. Ромашкова // Информационные технологии в науке, бизнесе и образовании. - 2020. - С. 280-283.
34. Руженцев С.Е. Познавательные задания по истории в учебной деятельности / С.Е. Руженцев, Т.В. Жиброва // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием. – 2019. – С. 431-435.
35. Рязанов И.В. Социально-гуманитарное образование в условиях дистанционной формы обучения: философский и практический аспекты / И.В. Рязанов, Л.В. Женина // Современные инновационные образовательные технологии в информационном обществе. - 2020. - С. 57-61.
36. Сивцева Т.В. История становления российского дистанционного образования / Т.В. Сивцева // Наука XXI века: проблемы, поиски, решения. - 2020. - С. 304-311.
37. Скрипникова Л.В. Дистанционное обучение в системе высшего профессионального образования / Л.В. Скрипникова // Интеграция образования, науки и производства. - 2020. - С. 246-251.
38. Смирнова Ж.В. Обучающая среда MOODLE в организации текстового контроля знаний / Ж.В. Смирнова, М.В. Мухина // Современные проблемы науки и образования. - 2017. - № 2. - С. 182.
39. Смоленцев Н.И. Дистанционное образование и перспективы вузовского образования / Н.И. Смоленцев // Педагогические и информационные технологии в образовании. - № 10. - С. 9-11.
40. Старовойтова Л.И. Дистанционное образование в условиях модернизации системы высшего профессионального образования / Л.И. Старовойтова // Социальная работа и социальное образование: проблемы совершенствования подготовки кадров социально сферы. - М., 2011. - С. 64-67.

41. Старовойтова Л.И. Дистанционное образование как базовое в условиях модернизации системы высшего профессионального образования / Л.И. Старовойтова // Актуальные проблемы теории и практики социальной работы. - М., 2012. - С. 241-245.
42. Стаценко А.Н. Дистанционное образование как новая форма обучения в медицинском вузе в условиях пандемии / А.Н. Стаценко, О.В. Самохина // Оригинальные исследования. - 2020. - Т. 10. - № 5. - С. 28-32.
43. Степанов Д.Ю. Основные проблемы дистанционного образования в РФ / Д.Ю. Степанов // Развитие психологии и педагогики в контексте модернизации системы образования. - 2020. - С. 50-53.
44. Столярова И.В. Применение тестовых технологий в обучении иностранным языкам в условиях дистанционного образования / И.В. Столярова // Современный взгляд на науку и образование. - М., 2020. - С. 97-101.
45. Фарманова Б.А. Опыт внедрения дистанционного обучения в преподавание гуманитарных дисциплин в системе высшего образования / Б.А. Фарманова // Бюллетень науки и практики.- 2020. - Т. 6. - № 5. - С. 491-495.
46. Фомина А.В. Угрозы информационной безопасности систем дистанционного образования на базе MOODLE / А.В. Фомина // Информационные технологии в науке, бизнесе и образовании. - 2020. - С. 337-342.
47. Фомина Н.Н. Инновационные методики в преподавании социально-гуманитарных дисциплин в медицинском вузе / Н.Н. Фомина, Т.В. Жиброва // Актуальные вопросы обучения зарубежных граждан в медицинских вузах. Материалы V Российской научно-практической конференции с международным участием. Посвящено 85-летию юбилею Волгоградского государственного медицинского университета. Волгоградский государственный медицинский университет. - 2020. - С. 277-279.
48. Чибисова И.С. Дистанционное образование: современное состояние вопроса / И.С. Чибисова // Современный взгляд на науку и образование. - М., 2020. - С. 120-123.
49. Чужикова Е.В. Опыт проведения семинарских занятий по социологии в медицинском вузе, посвященных проблемам здорового образа жизни / Е.В. Чужикова, В.В. Шаповалова // Здоровьесбережение студенческой молодежи: опыт, инновационные подходы и перспективы развития в системе высшего образования. Материалы конференции. – 2019. – С. 266-232.
50. Шарипзянов Д.И. Профессиональный рост педагога в условиях цифровизации образования и перехода на дистанционное образование / Д.И. Шарипзянов // Наука в движении: от отражения к созданию реальности. Материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов и учащихся с международным участием. - Москва, 2020. - С. 143-147.
51. Шелест В.С. Дистанционное обучение как инновация в системе высшего образования республики Беларусь / В.С. Шелест, А.А. Кравчук // Актуальные проблемы социально-экономического развития современного общества. - 2020. - С. 832-836.
52. Шхагошева Д.Л. Особенности дистанционного обучения в современном образовании / Д.Л. Шхагошева // Информационные приоритеты и экономические ориентиры социального развития регионов России. - 2020. - С. 514-516.
53. Юшко Н.О. Дистанционное обучение как неотъемлемая часть современного образования / Н.О. Юшко // Информационные приоритеты и экономические ориентиры социального развития регионов России. - 2020. – С. 523-525.

3.7. Формирование учебно-профессиональной мотивации курсантов морского вуза в период дистанционного обучения

Молодые люди поступая в вуз на морские специальности часто не имеют полного представления о своей будущей профессиональной деятельности, так как их влечет романтика или мысль о большом заработке. При начале обучения у курсантов должны сформироваться мотивы для его самореализации, мотивы для продолжения обучения и дальнейшей работы в море. Если курсант понимает, что его самореализация лежит в другой области, то он должен реализовывать себя именно в той области, иначе, продолжая обучение в морском вузе его эффективность, как профессионального специалиста, будет низкой.

Принимая во внимание выше перечисленные факторы, следует учитывать при подготовке будущих морских специалистов сформированный мотив выбора морской специальности и превращать его в стимул для качественного обучения, принятия профессиональных навыков, умений и знаний. Но сегодня образовательные программы нацелены на формирование определенных компетенций, при этом не учитывается специфика самого образования. В процессе обучения у курсантов есть несколько практик и именно они дают практические навыки, показывают курсантам реальную рабочую деятельность на судах. В процессе прохождения практик или же после их окончания у курсантов появляется удовлетворённость или же неудовлетворенность выбранной специальностью, происходит понимание своей будущей работы.

Учебно-профессиональная мотивация курсантов морского вуза. Учебный процесс в вузе должен быть направлен на обучение курсантов всей специфики морской профессии. Обучающимся нужно сформировать особые отношения как к себе и к окружающим людям, так и к учебной и профессиональной деятельности. Курсантам, будущим специалистам требуется сформировать множество умений и навыков, у них множество мотивов для того, чтобы стать качественными специалистами в своем деле. Множество мотивов обуславливается тем, что «мотивы и потребности составляют ядро личности».

В процессе обучения у курсантов морских технических вузов формируются такие черты характера, как ответственность, успешность, отдача трудовой деятельности, умение работать в команде, полагаться на других в работе и нести ответственность. Формирование этих черт происходит, если обучение происходит под комплексом определённых условий.

Сегодня по всему миру наблюдается развитие морской отрасли. В России также идет модернизация имеющегося флота, подготовка молодых специалистов для работы во всех сферах морского хозяйства. В процессе модернизации происходит обновление и рост российского флота различного назначения: транспортный, научно-исследовательский, нефтегазовый, рыболовный. Для того, чтобы не только флот, но и вся организация работы в морской сфере эффективно функционировали необходимы квалифицированные специалисты, которые прошли обучение и получили качественное образование и подготовку. Соответственно для получения качественного образования, обретения навыков и умений, в том числе и специфических, присутствующих только в этой отрасли, необходимо наличие более углублённой учебно-профессиональной мотивации обучающихся (студентов, курсантов).

При обучении в морском вузе у студентов могут возникнуть такие проблемы, которые снижают качество подготовки будущих специалистов. К ним можно отнести: низкий уровень заинтересованности обучающихся; малая социально-психологическая

подготовка; недостаточная информационная подготовка перед поступлением и в начале обучения. Также возможно наличие ряда других проблем.

В современном мире, учитывая развитие морских вузов, важное значение приобретает возможность формирования мотивации к профессиональной деятельности курсантов морских вузов.

При учебе в вузе курсанты сталкиваются не только учебно-профессиональной деятельностью. Их готовят к трудовой деятельности в морской отрасли. В связи с этим можно назвать, что для поступающих и обучающихся важны мотивы по следующим направлениям: определение своей будущей профессии, потом определение трудовой деятельности, а, следовательно, и своего будущего места работы.

В течении последних лет продолжается рост количества курсантов, которые имеют слабую мотивацию или не имеют ее вообще при обучении в морском вузе к своей будущей профессиональной деятельности. Они часто уходят работать в организации, совсем не связанные с морем. Процесс мотивации можно рассматривать «как процесс постоянного выбора и принятия решений на основе взвешивания поведенческих альтернатив» [1]. Мотивацию исследовали многие ученые, наиболее известные, такие как Л.И. Божович, А. Маслоу, А.Н. Леонтьева и Е.П. Ильина в своих исследованиях показывали, что профессиональная мотивация является сложным психологическим феноменом [2], который меняется при интеллектуальном, нравственном и эмоциональном развитии человека [3].

Исследуя мотивацию будущих моряков нельзя не обратить внимание на коллективную работу авторов Т.Н. Савченко, Г.Н. Головина и А.Ф. Веселова под названием «Исследование профессионально важных качеств и субъективного качества жизни моряков дальнего плавания». Морские специальности, особенно дальнего плавания должны иметь эффективную мотивацию, которая является важным их качеством [4; 5]. Так что же такое профессиональная мотивация курсанта морского вуза? Под ней понимается побуждение курсантов к получению профессиональных знаний, удовлетворению потребностей самореализации и самообразования. То есть одной из важных характеристик мотива является удовлетворенность выбранной специальностью, а, следовательно, и будущей профессией. Не менее важной чертой является и самообразование.

Поступление в вуз морской вуз может зависеть как от желания самого курсанта (от желания получать высокую заработную плату до желания почувствовать романтику моря), так и от желаний со стороны (желание родителей или продолжить дело семьи, если моряками было несколько поколений)

Необходимо учитывать при подготовке будущих морских специалистов сформированный мотив выбора морской специальности и превращать его в стимул для качественного обучения, принятия профессиональных навыков, умений и знаний. Но сегодня образовательные программы нацелены на формирование определенных компетенций, при этом не учитывается специфика самого образования. В процессе обучения у курсантов есть несколько практик и именно они дают практические навыки, показывают курсантам реальную рабочую деятельность на судах. В процессе прохождения практик или же после их окончания у курсантов появляется удовлетворенность или же неудовлетворенность выбранной специальностью, происходит понимание своей будущей работы.

Учебно-профессиональная мотивация отличается в зависимости от курса обучения. На начальных курсах возникают вопросы мотивации самого обучения, выбора места прохождения первой практики, определение того, подходит ли выбранная специальность для дальнейшего обучения. На старших курсах возникают дополнительные вопросы,

требующие решения и нуждающиеся в создании дополнительных мотивов. Это могут быть вопросы, связанные с прохождением преддипломных практик, выбора места дальнейшей работы, а вместе с этим и вопросы определения размера заработной платы, льготы, предоставляемые работодателем.

Э.С. Чугунова уже определила какие мотивы определяют выбор специальности для дальнейшего места работы. В ее работах выделено несколько типов профессиональной мотивации: доминантный тип (наличие устойчивого интереса к профессии), ситуативный тип (влияние жизненных обстоятельств) и конформистский (влияние ближайшего социального окружения (родители, друзья)) [6].

В техническом вузе, направленном на морскую подготовку есть свои особенности. Будущих специалистов нужно научить бесконфликтно работать в закрытых окружающих пространствах.

Учебный процесс в вузе должен быть направлен на обучение курсантов всей специфики морской профессии. Обучающимся нужно сформировать особые отношения как к себе и к окружающим людям, так и к учебной и профессиональной деятельности. Курсантам, будущим специалистам требуется сформировать множество умений и навыков, у них множество мотивов для того, чтобы стать качественными специалистами в своем деле. Множество мотивов обуславливается тем, что «мотивы и потребности составляют ядро личности» [7, с. 160].

Подводя краткий итог по учебно-профессиональной мотивации у курсантов морских технических вузов можно сказать, что для определения направленности профессионального обучения, необходимо изучить потребности и желания курсантов, то есть определить его мотивы и в дальнейшем формировать такие черты характера, как ответственность, успешность, отдача трудовой деятельности, умение работать в команде, полагаться на других в работе и нести ответственность [7, с. 56]. В свою очередь для формирования этих черт, обучение курсантов морского вуза должно происходить под комплексом определённых условий.

Определением комплексом педагогических условий обучения курсантов морского вуза занималась научная школа Бокаревой Г.А. [8].

Обычно в середине обучения курсанты уже осознают, что целью их обучения является формирование личностных и профессиональных качеств, направленных на формирование мотивов выбора лучшего места работы и профессиональной деятельности.

Экспериментальное исследование. В марте-мае 2020 года из-за пандемии новой коронавирусной инфекции (Covid-19) обучение студентов перешло в дистанционную форму. В том числе и курсантов ФГБОУ ВО «КГТУ» Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. Наше исследование было посвящено формированию учебно-профессиональной мотивации курсантов морского вуза в период дистанционного обучения.

Для формирования учебно-профессиональной мотивации необходимы педагогические условия. Так как мы проводим исследование среди курсантов морского вуза, то к таким условиям можно отнести: цель обучения, содержательность практических занятий, занятия, имитирующие реальные ситуации, формы, методы, средства, технологии обучения. Рассматриваются уровни формирования учебно-профессиональной мотивации, определим педагогические условия, которые станут критериями для оценки эффективности образовательной деятельности в процессе дистанционного обучения, проведем непосредственно эксперимент и рассмотрим его результаты, сделаем выводы и подведем итоги по формированию учебно-профессиональной мотивации курсантов морского вуза в период дистанционного обучения.

Организация экспериментальной работы по формированию учебно-профессиональной мотивации курсантов морского вуза. Чтобы определить какие педагогические условия необходимы мы в своем исследовании использовали методику М.Ю. Бокарева [9, с. 76]. Суть данной методики заключается в том, что происходит наблюдение и последующее обобщение опыта «по фиксации состояния реально протекающего процесса обучения». Проанализировав данные становится возможным корректировать образовательные программы, определять технологии, формы, методы и средства обучения, разрабатывать новые планы и программы, учитывая поэтапное формирование учебно-профессиональной мотивации.

Многие ученые и исследователи (Г.А. Бокарева, М.Ю. Бокарев, С.А. Данченко, Ю. Добровольский, Н.Ф. Чикунова, В.Н. Михалина и др.), изучая мотивацию студентов, проводя эксперименты выразили свое мнение и/или теоретически обосновали, что в начале курсанты должны приспособиться, пройти адаптацию к новому формату образовательного процесса, для успешного освоения специальности курсанты должны быть удовлетворены своим выбором, доволен учебным процессом, преподавателями, сокурсниками.

Изучая формирование учебно-профессиональной мотивации, мы смогли определить те педагогические условия, которые выполняют роль критериев, показателей эффективности структуры образовательного процесса, действий преподавателей в период дистанционного обучения.

Ученые, педагоги, исследователи, проводившие изыскания в сфере морского образования (В.Н. Михалин, Г.М. Головина, Г.А. Бокарева и др.) вынесли следующие качества, являющиеся педагогическими условиями: целеполагание; структуру, принципы, функции, содержание; систему методов, форм, технологий обучения.

Известный исследователь в области педагогики А.Н. Леонтьева считает, что «цель обучения – есть мотив». То есть, если разъяснить это высказывание, то мотивы формируется в результате определения, постановки каких-либо целей, создании проблемной ситуации, способствующей развитию мотивации: постановка задач перед курсантами, обучение в соответствии с образовательной программой, а также психологическая подготовка курсантов. Что мы получаем в результате такой проблемной ситуации? У курсантов развиваются мотивы, помогающие им активно включаться в образовательный процесс.

В своих работах Н.Ф. Талызина отметила, что «преимущество целей разных уровней, обеспечивает их связь с содержанием обучения и обеспечивает синтез знаний в целостную систему» [11]. А С.Д. Смирнов сказал, что «основным путем формирования мотивов можно назвать движение снизу – вверх: от целей к мотивам» [10, с. 190].

В рамках нашего исследования мы рассмотрели взгляды различных ученых на учебно-профессиональную мотивацию курсантов морского вуза. Нужно отметить, что педагогическое воздействие направляет, стимулирует и формирует учебно-профессиональную мотивацию курсантов, развивает свойства личности в целом.

Разработанная на основе методологических подходов система проведения дистанционного обучения курсантов морского вуза прошли экспериментальную проверку, результаты обучения показали лучшие результаты и могут быть использованы в системе организации образовательного процесса в морском вузе, как в качестве электронного обучения в рамках обычных занятий, так и обучения в полностью дистанционном формате.

Исследование и сравнительный анализ формирования учебно-профессиональной мотивации курсантов морского вуза. Учебная деятельность и методическая работа профессорско-преподавательского состава должна быть направлена на повышение

учебно-профессиональной мотивации курсантов морского вуза. Однако для поддержания и увеличения мотивации, а также для повышения уровня подготовленности курсантов, необходимы соответствующие образовательная и управляющая концепции, целью которых является повышение образовательного процесса и базирующиеся на двух вышеуказанных характеристиках.

Наше экспериментальное исследование состояло из нескольких этапов.

1 этап. Изучение материалов о мотивации студентов, типах мотивации, затем конкретизируя проблематику изучение литературы о учебной и профессиональной мотивации курсантов, и как итог – поиск источников об учебно-профессиональной мотивации курсантов морского вуза.

2 этап. В 2017-2018 учебном году было проведено массовое анкетирование курсантов по разработанной нами анкете, включенной в сборник анкет для студентов «Система образования в России» (ISBN: 978-5-4472-6988-3) [13]. В анкете было 53 вопроса. Цель опроса: оценка учебно-профессиональной мотивации у курсантов и студентов, обучающихся в ФГБОУ ВО «КГТУ» БГАРФ.

3 этап. Проведение в 2019-2020 учебном году в одной из учебных групп эксперимента по повышению учебно-профессиональной мотивации, используя элементы электронного обучения при проведении лекционных занятий. Этот этап можно разделить на три части: проведение анкетирования до эксперимента; сам эксперимент, заключающийся в проведении не стандартных лекций, а с активным использованием современных технологий, элементов электронного обучения; проведение анкетирования после эксперимента. Но из-за пандемии новой коронавирусной инфекции и переходом на дистанционное обучение, эксперимент пришлось изменить и исследовать влияние не элементов электронного обучения, а полноценного дистанционного обучения курсантов морского вуза. В результате мы получили данные о том, как влияет дистанционное обучение на учебно-профессиональную мотивацию, и эта информация более актуальна, так как дистанционное обучение становится все более и более распространённым, а исследований о его влиянии на учебно-профессиональную мотивацию недостаточно. Проведение анкетирования до и после позволило выявить динамику изменения учебно-профессиональной мотивации.

Исследование учебно-профессиональной мотивации у студентов и курсантов. Данное экспериментальное исследование было направлено на оценку учебно-профессиональной мотивации у курсантов и студентов различных специальностей, а также для выяснения эффективности реализации педагогических условий формирования мотивации учебно-профессиональной мотивации. В исследовании приняло участие 139 человек. Из них 107 человек (76,98 %) – юноши, 32 человека (23,02 %) – девушки. Это стало первым вопросом анкеты. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

№ п/п	Вопрос	Результат анкетирования
1	Ваш пол?	Результаты представлены ранее
2	Почему Вы решили получить высшее образование?	75,54% - для трудоустройства высокооплачиваемую работу; 20,14% - для получения необходимых знаний по выбранному направлению; 2,88% - настояли родители (родные); 1,44% - поступили в вуз, чтобы избежать призыва в армию.
3	Почему Вы выбрали свою специальность?	56,83% - специальность была выбрана осознанно для дальнейшей работы по ней; 28,78% - поступили на ту специальность, которая была интересна; 7,91% - поступили на ту, на которой настояли родители (родные); 6,47% - поступили на специальность, на которую смогли поступить.

№ п/п	Вопрос	Результат анкетирования
4	Нравится ли Вам обучение по Вашей специальности?	82,01% - да; 6,47% - нет; 11,51% - все равно.
5	Вы довольны теми знаниями, которые дает вуз?	33,81% - да, но часть информации приходится искать самостоятельно; 26,62% - да, занятия дают все необходимые знания; 33,09% - да, но не успевают усваивать всю информацию из-за ее большого объема; 6,47% - нет, вуз не дает нужных знаний.
6	Как Вы считаете, наличие общеобразовательных предметов в программе обучения это ...?	56,12% - неправильно; 35,25% - правильно; 8,63% - все равно.
7	Как изменилось Ваше отношение к выбранной специальности с момента начала обучения?	55,40% - мнение не изменилось; 35,25% - стала больше нравится специальность; 9,35% - разочаровались в выбранной специальности.
8	Как вы оцените сложность Вашей учебной программы?	67,63% - средняя; 30,22% - высокая; 2,16% - низкая.
9	Ваше направление обучения востребовано?	53,96% - да; 4,32% - нет; 41,73% - не знают.
10	На какую работу Вы планируете поступить после окончания вуза?	63,31% - планируют устроиться на работу по выбранной специальности; 14,39% - на работу с хорошей зарплатой; 7,91% - на работу на которую смогут устроиться; 5,04% - на работу, не связанную с выбранной специальностью; 9,35% - не определились.
11	Будете ли Вы получать второе высшее образование?	50,36% - возможно, если понадобится; 37,41% - нет; 12,23% - да.
12	Что являлось определяющим при выборе вуза?	73,38% - вуз осуществляет подготовку по выбранной специальности; 10,07% - государственный, статус, престиж вуза; 4,32% - низкий конкурс на специальность; 3,60% - решение родителей (родных); 8,63% - не было другого выбора.
13	Проходя обучение, хорошо ли Вы понимаете содержание своей будущей профессии?	51,80% - имеют четкое представление; 39,57% - имеют смутное представление; 8,63% - важно прост получить высшее образование.
14	Какие формы обучения на Ваш взгляд, дают наиболее качественное образование в вузе?	74,82% - практика; 48,20% - семинары, дискуссии; 27,34% - лабораторные работы; 35,97% - традиционные лекции; 2,88% - научно-исследовательские, курсовые работы.
15	Вы довольны организацией практик (учебных, производственных, преддипломных)?	60,43% - да; 33,09% - не совсем; 6,47% - нет.
16	Как вы оцениваете уровень теоретической подготовки по Вашей специальности?	41,00% - высокий; 56,83% - средний; 2,16% - низкий.
17	Как вы оцениваете уровень практической подготовки по Вашей специальности?	35,97% - высокий; 53,24% - средний; 10,79% - низкий.
18	Соответствует ли выбранная Вами специальность Вашим интересам и способностям?	71,22% - соответствует; 25,90% - не совсем; 2,88% - не соответствует.
19	Удовлетворены ли вы результатами своей учебы?	48,92% - не совсем; 38,85% - удовлетворены; 12,23% - не удовлетворены.
20	Стремитесь ли Вы улучшить результаты своей учебы?	94,24% - да; 5,76% - нет.
21	Считаете ли Вы, что образовательный процесс способствует раскрытию Ваших способностей?	72,66% - да; 27,34% - нет.

№ п/п	Вопрос	Результат анкетирования
22	Принимаете ли Вы участие в общественной жизни вуза?	58,99% - нет; 41,01% - да.
23	Какие оценки у Вас преобладали ДО поступления в вуз?	69,06% - хорошо; 19,42% - отлично; 11,51% - удовлетворительно.
24	Какие оценки преобладают у Вас сейчас?	56,12% - хорошо; 7,19% - отлично; 36,69% - удовлетворительно.
25	Нравится ли Вам учиться?	52,52% - да; 37,41% - затруднились ответить; 10,07% - нет.
26	Какие факторы понижают у Вас интерес к учебе?	55,40% - высокая нагрузка; 43,17% - отсутствие свободного времени; 17,99% - отсутствие практики; 14,39% - сложная программа; 10,07% - малая мотивация к учебе; 7,91% - неуверенность в дальнейшем трудоустройстве.
27	Что оказало влияние на Ваш выбор своей будущей профессии?	81,29% - собственное решение; 23,02% - мнение родителей (родных); 4,32% - профориентационная работа в школе; 2,88% - мнение друзей, знакомых.
28	Что для Вас сейчас самое главное в жизни?	60,43% - учеба; 23,74% - семья; 14,39% - личная жизнь; 1,44% - работа.
29	Что мешает Вам успешно учиться?	54,68% - собственная лень; 26,62% - личная неорганизованность; 23,74% - ничего не мешает; 7,19% - неуверенность в дальнейшем трудоустройстве; 2,16% - материальные трудности.
30	Что Вам нравится в процессе учебы?	57,55% - получение знаний; 46,04% - общение с однокурсниками; 15,11% - организация учебного процесса; 5,76% - участие во вне учебной работе; 3,60% - участие в научных конференциях.
31	Что Вам не нравится в процессе учебы?	64,75% - большая загруженность; 52,52% - мало свободного времени; 10,07% - плохая организация вне учебной работы; 2,16% - плохие отношения с преподавателями; 0,72% - плохие отношения со студентами.
32	Какие факторы для вас наиболее важные и значимые в процессе обучения?	47,48% - качество образовательного процесса; 63,31% - получение знаний; 33,09% - удовлетворенность выбранной специальностью; 11,51% - отношения с преподавателями; 9,35% - отношения со студентами.
33	Какие на Ваш взгляд условия в вузе для проведения занятий?	46,04% - хорошие; 46,76% - частично хорошие; 7,19% - плохие.
34	На Ваш взгляд быть студентом престижно?	77,70% - да; 22,30% - нет.
35	Соответствует ли учеба Вашим ожиданиям перед поступлением в вуз?	36,69% - соответствует; 51,80% - частично соответствует; 11,51% - не соответствует.
36	Хотели бы Вы сменить направление подготовки?	85,61% - нет; 14,39% - да.
37	Как Вы считаете какое образование качественное?	37,41% - зарубежное; 20,14% - российское; 42,45% - не знают.
38	Для чего Вы используете учебники?	47,48% - для сдачи зачета/экзамена; 28,06% - для получения знаний; 24,46% - не пользуются.
39	Для чего вы используете конспект лекций?	58,27% - для сдачи зачета/экзамена; 37,41% - помогает лучше предмет; 4,32% - не пользуются.
40	Какие отношения у Вас в группе?	82,73% - дружеские;

№ п/п	Вопрос	Результат анкетирования
		16,55% - нейтральные; 0,72% - враждебные.
41	Как часто Вы опаздываете на занятия?	59,71% - редко; 31,65% - не опаздывают; 8,63% - часто.
42	Как часто опаздывают преподаватели на занятия?	58,99% - редко; 30,22% - не опаздывают; 10,79% - часто.
43	Сколько часов в день Вы готовитесь к занятиям?	53,24% - стабильно 2-4 часа; 34,53% - стабильно 1-2 часа; 10,79% - редко готовятся; 1,44% - не готовятся вообще.
44	Как часто Вы используете шпаргалки?	43,88% - редко; 34,53% - часто; 21,58% - не используют.
45	На каком уровне Вы владеете иностранным языком?	49,64% - средний; 42,45% - начальный; 7,91% - высокий.
46	Какой иностранный язык Вы изучаете?	90,65% - английский; 8,63% - немецкий; 0,72% - нет ответа.
47	Сколько иностранных языков вы знаете?	82,01% - 1 язык; 13,67% - 2 языка; 4,32% - 3 и более языков.
48	На Ваш взгляд получаемые знания соответствуют ли полученным оценкам?	65,48% - частично; 20,86% - полностью; 10,79% - нет (занижены); 2,88% - нет (завышены).
49	Какую роль оказала практика на Ваши знания, компетенции и профессиональное самоопределение?	82,01% - знания закрепились, утвердились в выбранной специальности; 5,76% - знания закрепились, но приняли решение изменить специальность; 12,23% - практика не дала практических навыков.
50	После прохождения практики появилось ли у Вас желание...?	92,09% – ничего не изменилось; 5,04% - сменить вуз; 2,16% - сменить направление подготовки; 0,72% - сменить специальность.
51	Вы бы хотели, чтобы преподаватель был консультантом, встречались бы с ним 1-2 раза в семестр. То есть оп максимуму увеличить самостоятельную работу и сократить лекционные занятия?	54,68% - нет; 20,86% - да; 24,46% - не знают.
52	Готовы ли Вы самостоятельно выбирать предметы для изучения?	77,70% - да; 22,30% - нет.
53	Является ли важной ежемесячная аттестация?	74,10% - нет; 25,90% - да.

Результаты исследования на этом этапе показали, что большинство обучающихся довольны учебными занятиями, готовятся к ним, занимаются не только учебной, но и научно-исследовательскими работами, участвуют в общественной жизни университета. Однако, есть часть курсантов, которые мало заинтересованы в обучении в целом, так и в обучении по выбранной специальности, присутствует желание сменить изучаемый профиль.

Теоретическое исследование показало, что мотивы не постоянны, они изменяются под влиянием множества внешних и внутренних факторов, следовательно, меняется и мотивация. Полученные результаты анкетирования позволяют сделать вывод, что проведение анкетирования курсантов по теме профессиональной мотивации является важным элементом для определения эффективности обучения. Также оно позволяет

курсантам определить верность выбранного направления обучения и в случае неверного выбора сменить направление обучения на верное.

Знания, полученные эмпирическим путем в результате проведенного опроса, позволили подтвердить необходимость не только формирования учебно-профессиональной мотивации, но и ее постоянного поддерживания в течении всего учебного периода. Большая часть курсантов знает о возможностях электронного обучения, но половина считает, что они не применяются в должной мере. Курсанты стабильно занимаются дома, готовы к самостоятельной работе, хотели бы видеть больше электронных средств для обучения.

Результаты данного этапа исследования были успешно апробированы на конференциях, с публикацией тезисов докладов; вышло две статьи в журналах перечня ВАК (ИЗВЕСТИЯ Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота № 4 (46), 2018 и ИЗВЕСТИЯ Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота № 4 (50), 2019) [15, 16].

Будущие морские специалисты по окончании обучения должны иметь такие качества как, упорство, уверенность в себе, целеустремленность, коммуникабельность. Работая в команде им необходимо быть активными, практичными, надежны и прочее.

Ранее нами было определено, что на формирование мотивов влияют личностные, познавательные, профессиональные и ценностные качества личности. После анализа тестирования проведенного на втором этапе исследования нами была начата разработка новых тестовых материалов, которые должны непосредственно показать динамику профессиональной мотивации до и после проведения поставленного эксперимента. Для разработки тестовых материалов и последующей оценки результатов мы ознакомились с такими методиками как: «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.И. Мильман) [12]; «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (А.А. Реан и В.А. Якунин) [17; 18]; «Изучение мотивации в вузе» (Т.И. Ильина) [14]. Кроме того, учитывались беседы непосредственно с курсантами в процессе учебного процесса, качество подготовки контрольных, проверочных работ, создание, моделирование различных ситуаций при выполнении лабораторных работ. Основными формами обучения (с учетом сложившейся обстановки) стали: лекции (небольшое вступление лектора, выкладкой текста лекции, необходимых видеоматериалов с последующим самостоятельным изучением курсантами выложенных материалов, ответы на вопросы, возникающие после изучения материала лекции, ответы на контрольные вопросы; на лабораторные работы предлагалось выполнить некоторые задания).

В рамках проводимого эксперимента нам необходимо было определить динамику изменения учебно-профессиональной мотивации курсантов после прохождения дистанционного обучения.

Проведение эксперимента по определению динамики учебно-профессиональной мотивации после дистанционного обучения. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования, Международной конвенции ПДНВ-78 и модельных курсов ИМО дисциплина «Элементы и функциональные устройства судовой автоматики» является базовой для профессионального цикла дисциплин специальности 26.05.07 «Эксплуатация судового электрооборудования и средств автоматики».

Для успешного освоения дисциплины курсантами и повышения их учебно-профессиональной мотивации на основании рабочей программы дисциплины (от 29 мая 2018 г.) были разработаны: лекционная часть, представленная в виде лекций, элементы электронного обучения (подборка видеоматериалов по теме лекций; входной, промежуточной и итоговой контроль знаний с использованием онлайн-сервиса;

дистанционное взаимодействие со студентами во вне учебное время (выкладка материалов прочитанных лекций в электронной информационно-образовательной среде и в социальной сети ВКонтакте)).

Материалы подготовлены и собраны в учебное пособие в соответствии с разделами рабочей программы дисциплины:

- Введение. Предмет дисциплины. Классификация и характеристики элементов и функциональных устройств судовой автоматики. (2 видео)
- Классификация, принцип действия и структурные схемы измерительных преобразователей. (5 видео)
- Электромашинные преобразователи. (3 видео)
- Измерительные преобразователи и датчики электрических величин. (14 видео)
- Измерительные преобразователи и датчики систем измерения и контроля содержания газов и химического состава жидкостей, систем обнаружения пожара, пламени, дыма и детекторов масла. (3 видео)
- Непрерывные и дискретные элементы и функциональные узлы преобразования информации. (9 видео)
- Усилительные элементы и устройства судовой автоматики. (4 видео)
- Реле и устройства контакторного управления и защиты. (15 видео)
- Исполнительные элементы и устройства. (9 видео)
- Надёжность элементов и функциональных устройств судовой автоматики и их техническая эксплуатация.

Ссылки на видеоматериалы представлены в пособии в виде QR-кодов. В настоящее время учебное пособие готовится к изданию, ожидаемый срок издания – первое полугодие 2021 года. Данное пособие предназначено для курсантов всех форм обучения и может использоваться, при различных формах проведения обучения.

Занятия начались в феврале 2020 года. Изначально, планировалось, что занятия будут проводить в очной форме непосредственно в БГАРФ, с отличием от классических лекций, что большая часть учебного времени будет направлена на использование элементов электронного обучения. Занятия строились следующим образом: краткое теоретическое введение по теме лекции, затем включались видеоматериалы, по которым происходил разбор конкретных примеров, ситуаций, оборудования. После окончания занятия в этот же день полный текст лекции выкладывался в специализированной группе в социальной сети ВКонтакте вместе со всеми видеоматериалами. В этой же группе происходило общение с курсантами, ответы на вопросы.

Однако в середине марта из-за новой коронавирусной инфекции Covid-19 весь процесс обучения и взаимодействия с курсантами перешел в дистанционную форму, с использованием различных площадок (электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС) БГАРФ, Zoom, социальные сети, электронная почта). И наш эксперимент стал более актуальным – необходимо не допустить понижения, а лучше и увеличить учебно-профессиональную мотивацию курсантов при дистанционном обучении. Форма занятий была выстроена следующим образом: выкладывался текст лекции, курсанты изучали его, затем выкладывались видеоматериалы, после были дискуссии, обсуждение, ответы на вопросы. Лабораторные работы также пришлось перевести в дистанционный формат. Были поставлены задачи, необходимо рассмотреть устройство различных систем и устройств. Проверка лабораторных осуществлялась так: группы курсантов (по 3-4 человека) скидывали отчет по лабораторной работе, а затем в беседе со мной отвечали на несколько вопросов. Проверка знаний после каждой лекции осуществлялась следующим образом: каждый курсант скидывал фотографии конспекта лекции, написанный по выложенному материалу, затем отвечал на вопросы небольшого опроса по теме лекции,

также в письменной форме и присылал мне на проверку. В случае недостаточно полного ответа мы еще с ним беседовали.

Система работы в дистанционном формате показала себя удобной, так как она гибкая – можно провести занятия в удобное время, имеется возможность уделять больше времени тем курсантам, кому необходимо что-то объяснить, показать.

В таком режиме мы работали весь оставшийся семестр, курсанты показали большую заинтересованность при таком процессе обучения, задавали вопросы, активно принимали участие в обсуждении реальных установок и оборудования, принципа их действия, которые демонстрировались в видеоматериалах.

В конце мая был назначен экзамен, который также необходимо было провести дистанционно. Для этого был составлен тест из 50 вопросов по теме всего курса, затем с помощью системы дистанционного обучения и тестирования (СДОиТ) Online Test Pad был сделан тест, в котором все эти 50 вопросов с вариантами ответов, которые в произвольном порядке (как сами вопросы, так и ответы на каждый вопрос) были сгенерированы для каждого курсанта и направлены персональной ссылкой. На каждый вопрос отводилась 1 минута. Были также определены критерии сдачи экзамена – если отвечено верно на 0-30 вопросов, то «2»; на 31-40 – «3»; 41-45 – «4»; 46-50 – «5». Результаты экзамена – все сдачи на «хорошо» и «отлично», кроме 1 одного человека, который сдал на «удовлетворительно».

Для того, чтобы определить динамику изменения учебно-профессиональной мотивации было проведено 2 анкетирования – до и после проведенного эксперимента. В эксперименте принимала участие группа ЭЛМ-31 (24 человека, 100% - юноши). Первое анкетирование было проведено в декабре 2019 года, а второе – после окончания курса и итогового экзамена, в конце мая 2020 года.

Результаты первого анкетирования представлены ниже. Первым вопросом стал вопрос о том, знают ли курсанты, что такое электронное (цифровое) обучение. В итоге – 87,5% дали положительный ответ, 12,5% - отрицательный. Следующим стал вопрос об отношении к электронному (цифровому) обучению. 70,8% нейтрально относятся к такому виду обучения, 25% - положительно и 4,2% - отрицательно. Далее необходимо было выяснить в каком виде курсанты предпочитают слушать лекцию: 66,7% - предпочитают лекции с электронными (цифровыми) элементами (в ходе лекции демонстрируются видеоматериалы, презентация, 3-D моделирование, а также демонстрирование реальных приборов по теме лекции); 25% - отдают предпочтение традиционным лекциям; 8,3% - Online лекция с образовательного ресурса.

Почти всем курсантам (91,7%) интересно будет во время лекции знакомиться с реальными приборами (устройствами) или их 3-D моделями? 8,3% курсантам – не интересно. Ответ на вопрос об удобстве прохождения контрольных тестирований (экзаменов) показал неожиданный результат – 62,5% предпочитают проходить их классическим образом (на бумаге), а вот 37,5% - высказали желание проходить тестирование в электронном виде (онлайн, переход по персональной ссылке). И наконец еще одним вопросом стал вопрос о мотивации для изучения предмета (дисциплина «Элементы и функциональные устройства судовой автоматики»). Ответы распределились следующим образом: половина курсантов (50%) имеют средний уровень мотивации, 41,7% - высокий и 8,3% - низкий.

Как видно из первого проведенного опроса, курсантам интересно воспринимать лекцию, с использованием современных средств мультимедиа. После проведения анкетирования в январе 2020 года, эксперимент начался в феврале 2020, как и было описано выше. После завершения итогового тестирования (экзамен по дисциплине) курсантом было предложено пройти новое анкетирование, в котором они могли

отобразить свое мнение о таком (дистанционном) способе обучения. Результаты представлены далее.

На первый вопрос «Понятны ли Вам были материала курса «Элементы и функциональные устройства судовой автоматики?» 82,6% ответили положительно, 17,4% - отрицательно. Следующим стал вопрос об изменении отношения к обучению с использованием электронных (цифровых) технологий: у 56,5% отношение изменилось в лучшую сторону, у 34,8% - отношение осталось нейтральным, а у 8,7% - мнение изменилось в негативную сторону. 47,8% обучающихся с интересом слушали лекцию с использованием электронного (цифрового) обучения, еще 17,4% человек изучали бы материал, если бы он выкладывался на образовательный ресурс (платформу), а 34,8% - отдали ли бы предпочтение традиционной лекции. В целом результативность обучения с использованием дистанционных лекций с элементами электронного (цифрового) обучения можно считать положительной, а эксперимент удавшимся (рис. 1). Выгружаемый дополнительный контент (видеоматериалы) пользовался спросом среди курсантов, так 65,2% - постоянно пользовались им, а оставшиеся 34,8% - пользовались иногда. Итоговый тест (экзамен по предмету) проводился на онлайн-платформе, курсанты так оценили сам тест и способ его проведения по пятибалльной шкале: 60,9% - на «4» и 39,1% - на «5». И, следовательно, большая часть курсантов (65,2%) предпочтет проходить экзамены в электронном виде (то есть тестирование на электронной платформе), а 34,8% - предпочтут сдавать экзамен классическим способом (по билетам).

Мотивация для изучения предмета после прохождения дистанционного курса у 69,6% обучающихся не изменилась, у 26,1% - увеличилась и только у 4,3% мотивация уменьшилась (рис. 2). Это показатель очень высокий, учитывая условия в которых проводилось обучение. На момент прохождения анкетирования у 47,8% курсантов – средний уровень мотивации, у 39,1% - высокий, а у 13% - низкий.

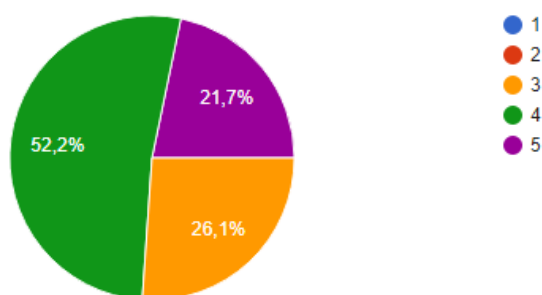


Рисунок 1. Результативность обучения в дистанционный период обучения.

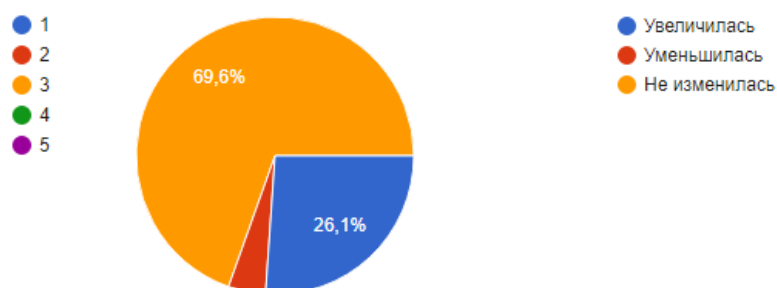


Рисунок 2. Изменение мотивации для изучения после прохождения дистанционного курса.

Также показателем того, что эксперимент проведен успешно говорят оценки, полученные курсантами за экзамен: 54,17% (13 чел.) получили оценку «4», еще 41,67% (10 чел.) – «5» и только 1 человек (4,17%) – «3». Против показателей прошлого года, когда у группы 2018-2019 учебного года: оценку «3» получили 39,13% (9 чел.), а оценки «4» и «5» распределились поровну: 30,43% (7 чел.) и 30,43% (7 чел.).

Новизна разработанного курса лекций заключается в том, что в период пандемии коронавирусной инфекции весь учебный процесс проходил дистанционно. К лекциям были подобраны видеоматериалы, использовались такие средства дистанционного взаимодействия как социальная сеть ВКонтакте и платформа СДОиТ Online Test Pad. При реализации процесса дистанционного обучения большое внимание было уделено: полноте выкладки лекционных материалов (включая видеоматериалы); гибкому

учебному графику, графику сдачи контрольных и проверочных работ; проведению лабораторных занятий по поставленным задачам.

В результате проведения занятий в дистанционном режиме и проведения эксперимента была сохранена и даже увеличена учебно-профессиональная мотивация курсантов морского вуза в период дистанционного обучения, вызванного пандемией новой коронавирусной инфекции (Covid-19). Были разработаны лекции и подобраны видеоматериалы для полноценного проведения занятий дистанционно, с сохранением мотивации у курсантов. В период февраль-май 2020 года была проведена успешная апробация разработанной программы.

На основе проведенного двухэтапного анкетирования (до и после проведения дистанционного обучения) был сделан вывод, что дистанционный курс разработан и проведен успешно. Второе анкетирование показало, что уровень мотивации у большинства курсантов (69,6%) не изменился, а у 26,1% - даже увеличился. Кроме того, всего у 13% курсантов был низкий уровень мотивации к изучению дисциплины. Показатели сдачи экзамена также превзошли результаты: из 24 человек, только у одного «3», 13 человек получили «4» и 10 – «5».

Впервые внедренный процесс проведения дистанционного обучения в период март-май 2020 года, показал высокую эффективность, позволил курсантам выполнять учебный план в полном объеме, повысил заинтересованность курсантов в предмете, повысил учебно-профессиональную мотивацию. В дальнейшем предложенное решение будет реализовываться в учебном процессе.

Список литературы

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2013. – С. 65.
2. Маслоу А.Х. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
3. Савченко Т.Н., Головина Г.М., Веселков А.Ф. Исследование профессионально важных качеств и субъективного качества жизни моряков дальнего плавания. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://dogmon.org/issledovanie-professionaleno-vajnih-kachestv-i-subektivnogo-ka.html> (дата обращения: 28.08.2018).
4. Михалин В.Н. Мотивация как основа формирования готовности к профессиональной деятельности курсантов вузов МЧС России / В.Н. Михалин // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета (Научный журнал КубГАУ) [Электронный ресурс]. – Краснодар: КубГАУ, 2013. – №02(086). С. 350 – 359. – IDA [article ID]: 0861302025. – Режим доступа: <http://ej.kubagro.ru/2013/02/pdf/25.pdf>
5. Н.К. Зорченко. Теоретическая модель развития мотивации к профессиональной деятельности курсантов в период учебной плавательной практики // ИЗВЕСТИЯ Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки (теория и методика профессионального образования): научный рецензируемый журнал / под ред. Научной школы Г.А. Бокаревой. – Калининград: Изд-во БГАРФ, 2017. - № 3 (41). С. 207-215.
6. Аверин В.А. Психология личности: учебное пособие / В.А. Аверин – СПб: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 89 с.
7. Бокарева Г.А. Философия дидактики: избранное, опыт научной школы. – Калининград: Изд-во «Страж Балтики», 2016. – 322 с.
8. Вилюнас В.К. Психология развития мотивации. – СПб.: Речь, 2006. – 458 с.
9. Бокарев М.Ю. Профессионально ориентированный процесс обучения в комплексе «лицей-вуз»: теория и практика: монография / М.Ю. Бокарев. – Калининград: Изд-во «Страж Балтики», 2016. – 250 с.

10. Смирнов С.Д. Психология и педагогика для преподавателей высшей школы: учебное пособие. – 2-е изд., переаб. и доп. – Москва: Издательство МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2014. – 422 с.
11. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.
12. Мильман В.Э. Мотивация и творчество. – М.: Мирейя и Ко, 2005. – 165 с.
13. К.А. Новоселов. Система образования в России : Сборник анкет для студентов / Науч. рук.: Е.В. Дорофеева. – Калининград, 2018. – 18 с.
14. Ильина Т.И. Методика изучения мотивации в вузе [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://testoteka.narod.ru/ms/1/05.html> (дата обращения: 20.05.2017 г.).
15. С.Н. Силина, К.А. Новоселов. Профессиональная мотивация студентов морского вуза // ИЗВЕСТИЯ Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки (теория и методика профессионального образования): научный рецензируемый журнал / под ред. Научной школы Г.А. Бокаревой. – Калининград: Изд-во БГАРФ, 2018. - № 4 (46). С. 245-257.
16. С.Н. Силина, К.А. Новоселов. Теоретическое и эмпирическое исследование профессиональной мотивации курсантов морских университетов // ИЗВЕСТИЯ Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки (теория и методика профессионального образования): научный рецензируемый журнал / под ред. Научной школы Г.А. Бокаревой. – Калининград: Изд-во БГАРФ, 2019. - № 4 (50). С. 233-243.
17. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2005. – 432 с.
18. Якунин В.А., Реан А.А. Модификация Н.Ц. Бадмаевой) / Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. – Улан-Удэ, 2004. С.151-154.
19. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т. 1: Пер. с нем. – М., 1986. – 392 с.
20. Хекхаузен, Х. Мотивация достижения / Х. Хекхаузен. – СПб.: Речь, 2001. – 238 с.
21. Холл Кэлвин С., Линдсей Г. Теория личности / Кэлвин С. Холл, Г. Линдсей // Пер. с англ. И.Б. Гриншпун. – М.: ЗАО Изд-во «ЭКСМО-Пресс», 1999. – 592 с.

3.8. Мониторинг уровня развития познавательных и учебно-профессиональных способностей будущих инженеров в условиях дистанционного обучения

Совершенствование инженерного образования является актуальным в любой период существования общества. Это связано с постоянным изменением и усложнением технико-технологических процессов производства, опирающихся на современные достижения науки. В связи с этим, с одной стороны, меняется итоговая цель профессионального образования – с подготовки выпускника, освоившего определенный набор дисциплин, на подготовку специалиста, овладевшего профессионально значимыми компетенциями. С другой стороны, меняется формат обучения, отвечая как всемирным социально-экономическим вызовам, так и требованиям повышения эффективности подготовки будущих инженеров. Образование, помимо уже обоснованной и привычной непрерывности [9], приобретает более выраженный дистанционный характер, используя сильные стороны традиционной формы обучения.

Определение необходимого и достаточного набора компетенций будущего инженера – непростая задача. Для этого необходим психологический анализ

особенностей инженерной деятельности. Этот анализ сложен тем, что инженер должен быть готов к выполнению различных видов профессиональной деятельности (от конструкторской и исследовательской до педагогической и торговой), которые предъявляют к нему особые требования.

Рассматривая инженерные профессии аграрного сектора, можно выделить два крупнейших инженерных направления: механизация сельского хозяйства и электрификация сельского хозяйства. В соответствии с этим, Федеральным учебно-методическим объединением по сельскому, лесному и рыбному хозяйству разработаны две примерные основные образовательные программы: «Эксплуатация и ремонт машин и оборудования» и «Электрооборудование и электротехнологии». Каждая из этих программ включает в себя еще и вариативные составляющие.

Подготовка агроинженеров – специалистов по электрификации сельского хозяйства носит двойственный характер, так как обучающиеся осваивают дисциплины и компетенции, связанные не только с электроэнергетикой и электротехникой, что составляет более трети образовательной программы, но и дисциплины, ориентированные на сельскохозяйственное производство. В рамках освоения программы бакалавриата выпускники готовятся к решению разнообразных профессиональных задач: производственно-технологических, научно-исследовательских, организационно-управленческих и проектных. Учебные планы подготовки бакалавров по направлению «Агроинженерия» ориентированы на формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, подготовку всесторонне развитой личности и профессионала в области электрификации сельскохозяйственного производства.

Совершенствование содержания профессиональной подготовки, оценка эффективности используемых образовательных технологий требуют непрерывного научно обоснованного диагностику-прогностического отслеживания образовательного процесса и профессионального развития личности [5]. Появление смешанной формы обучения («blended learning»), задействующей разнообразные электронные образовательные ресурсы, позволяет педагогам оптимизировать репертуар и оперативность педагогических воздействий, направленных на формирование у студентов профессиональных, информационных и самообразовательных компетенций [1, 2]. Использование информационных технологий в рамках дистанционного обучения делает актуальной разработку соответствующих средств осуществления мониторинга [10].

Основным направлением мониторинга профессионально-образовательного процесса является анализ параметров учебно-профессиональной деятельности как показателей профессионального становления обучающихся. При этом решается целый ряд других задач: формируется механизм управления профессионально-образовательным процессом, выявляются отклонения в его протекании, определяются направления его коррекции и т.д.

Важным структурным компонентом обучения, наряду с формированием и поддержанием учебно-познавательной и профессиональной мотивации, овладением способами выполнения учебно-профессиональных действий, является развитие познавательных и учебно-профессиональных способностей. Для оценки эффективности этого процесса используются традиционные тесты интеллекта, наблюдение за обучающимися в процессе решения учебно-профессиональных задач, тестовые ситуации.

Целью исследования стала разработка методики мониторинга, сочетающей особенности интеллектуальных тестов и анализа процесса решения учебно-профессиональных задач. Предполагалось, что помимо достижения диагностических и прогностических целей мониторинга, выполнение диагностических

заданий позволит осуществлять коррекцию и развитие познавательных и учебно-профессиональных способностей.

Важность создания такой методики связана с отмечаемым исследователями снижением уровня подготовленности абитуриентов и студентов инженерных специальностей [8, 14, 15]. В частности, анализ интеллектуальных особенностей студентов, получающих инженерное образование в РГАУ – МСХА, выявил, что интеллектуальный коэффициент значительного числа студентов ближе к нижней границе возрастной нормы [7], а менее всего развиты теоретические способности, умения совершать логические действия с понятиями.

В процессе многочисленных исследований специфики инженерной деятельности было установлено, что ее основополагающей сущностью являются: техническая направленность, практический характер целей и задач и творческий компонент. Системообразующим фактором личности и деятельности инженера признано техническое мышление как особый профессионально ориентированный вид мышления инженера. Данный вид мышления требуется при решении любых технико-технологических задач и предполагает оперирование техническими понятиями, образами и представлениями, что и определяет его структуру как неразрывное единство трех компонентов: понятийного, образного и практического [16]. Качествами технического мышления выступают: интегративность (взаимодействие понятий, действий, образов), оперативность (скорость решения задач), творческий характер (нестандартность решений) и рефлексивность (осознавание процесса) [4].

Формирование системы профессиональных понятий предполагает наличие разнообразных, в том числе и общепрофессиональных знаний, способностей выделять множество признаков рассматриваемого объекта, умений синтеза его признаков разной степени обобщенности и их упорядочения. В целом, система научных понятий, как правило, воспроизводит объективно значимые стороны действительности, а понятийные структуры являются основой организации всех других форм ментального опыта обучающегося.

Одной из целей инженерного образования является формирование целостной, образно-процессуальной модели той стороны объективной действительности, которая является предметом труда профессионала. Система научных понятий, которая характеризует эту модель, должна обеспечивать грамотное и оперативное решение специалистом его профессиональных задач.

Недостаточное развитие понятийного компонента технического мышления будущих инженеров, способностей осуществлять мыслительные операции абстрагирования и конкретизации, обобщения и классификации с понятиями, обобщающими существенные характеристики предмета труда, становятся препятствием для достижения успеха как в учебно-профессиональной, так и в будущей самостоятельной профессиональной деятельности. Подобные особенности познавательной сферы большинства обучающихся требуют постоянного контроля их учебных достижений, особых усилий педагогов по разработке дидактических воздействий, которые позволят преодолеть указанные недостатки и сформировать необходимые качества технического мышления будущих инженеров.

Мониторинг развития познавательных и учебно-профессиональных способностей может реализовываться в рамках контроля знаний обучающихся, так как требует проведения стартовой диагностики профессионально-важных характеристик, экспресс-диагностики и финишной диагностики профессиональной подготовленности [3]. Традиционно в образовательных организациях нашей страны применяют три основные типа контроля знаний обучающихся: текущий, промежуточный, итоговый

(государственная аттестация). Каждый из приведенных типов контроля регламентируется нормативной локальной документацией конкретной образовательной организации.

В РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева итоговая государственная аттестация является заключительным этапом обучения и происходит в виде государственного экзамена и защиты выпускной квалификационной работы.

Промежуточная аттестация осуществляется в виде зачета, зачета с оценкой, экзамена, защиты курсовой работы или проекта, защиты отчета по практике. Промежуточная аттестация является обязательной для каждого обучающегося университета, результаты всех видов промежуточной аттестации выставляются в соответствующие ведомости.

Текущий контроль осуществляется по всем видам образовательной деятельности: при изучении дисциплин (модулей), при прохождении всех видов практик, научно-исследовательской работы, проводится в форме, которую определяет преподаватель, ответственный за данный вид деятельности. Все контрольные мероприятия и инструменты отражены в оценочных материалах дисциплины. Кроме того, текущий контроль по каждой дисциплине проводится на контрольной неделе (ориентировочно в середине семестра), подводятся промежуточные итоги по каждому обучающемуся, которые вносятся в ведомость оценки текущей работы. Являясь одним из элементов системы оценки качества освоения обучающимися образовательных программ, он дает возможность оперативного управления учебной деятельностью, стимулирует осознанное отношение обучающихся к процессу и результатам обучения. Для того чтобы текущий контроль был качественным и эффективным, необходимо соблюдать определенные требования: контроль должен быть систематическим; контрольно-измерительные материалы должны быть многозадачными как с точки зрения их вариативности, так и с точки зрения охвата диагностируемых качеств и способностей обучающихся; оценочные материалы должны быть разработаны таким образом, чтобы свести к минимуму субъективные выводы оценивающей стороны [12].

В университете утвержден Порядок текущего контроля успеваемости обучающихся по основным профессиональным образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, специалитета и магистратуры. Базой, на основе которой разработан представленный порядок, является Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2013 г. № 1367), Устав и локальные нормативные акты Университета.

Сейчас, когда сформировалась насущная необходимость в дистанционной оценке сформированности компетенций студентов, многие вузы утвердили локальные документы, регламентирующие порядок организации и проведения мероприятий по диагностике знаний, умений и навыков. Так, в РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева было утверждено Положение об особенностях проведения промежуточной аттестации обучающихся по основным профессиональным образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, специалитета и магистратуры с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий. В положении отражены процедура организации и проведения всех видов промежуточной аттестации, регламент организации процедуры повторной промежуточной аттестации в дистанционном режиме, при этом не регламентировано содержание контрольно-

измерительных материалов, то есть каждый преподаватель их разрабатывает самостоятельно. Это вносит элементы субъективизма в оценку уровня знаний студентов и степени сформированности их компетенций.

Активное внедрение дистанционных технологий в процесс обучения существенно расширяет возможности разработки и применения методик непрерывного мониторинга учебных достижений обучающихся, анализа динамики процесса формирования технического мышления, оценки особенностей развития его качеств и компонентов в процессе подготовки инженеров.

Для текущей оценки знаний будущих инженеров был разработан обучающе-диагностический тест на основе материалов дисциплины «Электротехнические материалы» для подготовки бакалавров по направлению 35.03.06 «Агроинженерия», направленность «Электрооборудование и электротехнологии» (ФГОС ВО, 2015).

Дисциплина «Электротехнические материалы» включена в обязательный перечень дисциплин учебного плана базовой части и является основополагающей для изучения последующих узкоспециализированных профессиональных дисциплин. В результате ее изучения у студентов формируются три общепрофессиональные компетенции (ОПК-1, ОПК-4, ОПК-5), предполагающие: знание основных законов электротехники, физических величин, констант, их определение, смысл, способы и единицы их измерения, виды электротехнических материалов, их основных свойств и особенностей; умения правильно понимать и объяснять физические законы, явления и свойства, применять современные электротехнические материалы; владение навыками решения задач с использованием основных законов электротехники; практическими навыками по осуществлению расчетов, проектирования и монтажа электрооборудования в сельскохозяйственном производстве с учетом основных свойств электротехнических материалов.

Содержательной основой обучающе-диагностического теста послужило учебное пособие «Электротехнические материалы» [11], отбор понятий осуществили преподаватели дисциплины «Электротехнические материалы», опираясь на программу дисциплины.

Дисциплина «Электротехнические материалы» включает в себя четыре раздела: «Классификация электротехнических материалов», «Проводниковые материалы», «Электроизоляционные материалы» и «Магнитные материалы».

Для достижения поставленной в работе цели было выделено инвариантное содержание дисциплины и система понятий, определяющих успешность решения учебно-профессиональных и профессиональных задач, разработаны развивающие задания и проведена апробация тестов текущего контроля знаний обучающихся.

Методологической основой создания обучающе-диагностических заданий стал деятельностный подход, в рамках которого доказано, что обобщение объектов идет только по тем их свойствам, которые включены в содержание ориентировочной основы действий субъекта, направленных на эти объекты [13]. Задания на определение типа логических отношений между понятиями учебной дисциплины, совершение действий по аналогии, дедуктивных и индуктивных умозаключений должно стимулировать развитие теоретического мышления, одновременно проясняя логическую структуру понятийного аппарата научного и учебного знания.

В апробации разработанных тестов приняли участие студенты первого курса Института механики и энергетики имени В.П. Горячкина РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева, обучающиеся по направлению 35.03.06 «Агроинженерия», в количестве 44 человек. Тестирование проводилось дважды – после изучения первого и второго разделов. По завершении изучения дисциплины «Электротехнические материалы»

студентам был предложен второй блок заданий, то есть субтесты, составленные по третьему и четвертому разделу дисциплины.

В процессе разработки заданий для мониторинга особенностей развития познавательных и учебно-профессиональных способностей использовались формы заданий, применяемые для диагностики умственного развития школьников (школьный тест умственного развития (ШТУР), абитуриента и студента тест умственного развития (АСТУР) и их модификации). Первый блок тестов составлялся по первому и второму разделам, а второй блок – по третьему и четвертому. В каждый блок входили по четыре субтеста: «Общая осведомленность» – 20 заданий, «Аналогии» – 20 заданий, «Исключение лишнего» – 20 заданий, «Задачи» – 10 заданий.

Субтест «Общая осведомленность» составлен из заданий, позволяющих оценить степень усвоения основных понятий дисциплины. Это, как правило, понятия, представленные словами иноязычного происхождения, значение которых должен определить обучающийся.

Пример: Способность твердых изоляционных материалов воспламеняться и продолжать гореть после отведения пламени – это... ?

а) горючесть, б) нагревостойкость, в) тропикостойкость, г) вспыхиваемость.

Субтест «Аналогии» включал в себя задания, диагностирующие умение устанавливать логико-функциональные отношения между понятиями (часть-целое, причина-следствие, вид-род, синонимы, отношение последовательности, отношение противоположности, функциональные отношения).

Пример: Дрейф электронов : ток = тепловое воздействие : ?

а) термоиндукция, б) термостарение, в) термо ЭДС, г) термостойкость.

В субтесте «Исключение лишнего» студентам предлагалось найти и отметить одно из пяти понятий, которое невозможно отнести к более общей категории, объединяющей остальные четыре понятия.

Пример: Тербий, диспрозий, туллий, гольмий, ртуть.

Для субтеста «Задачи» было составлено 10 задач малого уровня сложности, для выбора правильного ответа в которых требовалось знание формул и осуществление вычислений [6]. Каждая задача включала в себя: текстовое описание условия, вопрос о нахождении неизвестного параметра, схему или рисунок для формирования наглядного представления технического объекта и 4 варианта ответов. Условие задачи было сформулировано максимально четко и кратко, все физические величины представлены в системе СИ, чтобы студенты имели возможность сосредоточиться на выборе правильного направления решения и уложиться в отведенное время. От студента требовалось: внимательно прочитать условие задачи, рассмотреть приложенную к задаче схему или рисунок, определиться с тематикой задачи, вспомнить подходящую для решения формулу или закон, осуществить вычисления и выбрать правильный вариант ответ из предложенного меню ответов. Правильный ответ оценивался в 2 балла.

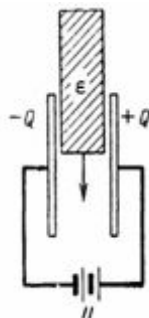


Рисунок 1 - Задача из субтеста 4

Пример: «Зазор между пластинами конденсатора заполнен слоем электрокартона. Определите напряженность электрического поля в диэлектрике конденсатора, если толщина электрокартона 0,05 метров, а напряжение 220 В».

Распределение заданий разного типа по разделам дисциплины представлено в таблице 1. Число вопросов по разделам не одинаково, поскольку число аудиторных часов для данных разделов различается. Так, для раздела 3 «Электроизоляционные материалы» запланировано 26 аудиторных часов, а для раздела 4 «Магнитные материалы» – 8 аудиторных часов. Это связано с тем, что изучение магнитных материалов в рамках дисциплины «Электротехнические материалы» носит ознакомительный характер, служит накоплению понятий об этом классе веществ, их структуре и свойствах и будет продолжено в последующих дисциплинах. Число вопросов по субтестам разное, так как соотносится со спецификой тестовых заданий, с направленностью конкретного субтеста, полезностью его заданий для развития значимых качеств мышления будущего инженера.

Таблица 1 - Матрица распределения типов заданий по разделам дисциплины «Электротехнические материалы»

Разделы дисциплины	Число вопросов по разделу	Число вопросов по субтесту			
		«Общая осведомленность»	«Аналогии»	«Исключение лишнего»	«Задачи»
«Классификация электротехнических материалов»	23	9	5	5	4
«Проводниковые материалы»	47	11	15	15	6
«Электроизоляционные материалы»	48	10	15	13	10
«Магнитные материалы»	22	10	5	7	0

Тест предъявлялся на платформе onlinetestpad.com. В тестировании принимали участие студенты 1 и 2 курсов, в возрасте от 18 до 21 года, из них 90 % – юноши. Мониторинг уровня развития познавательных и учебно-профессиональных способностей первокурсников проводился дважды – после изучения первых двух разделов дисциплины и после изучения третьего и четвертого разделов.

Анализ результатов первого тестирования показал, что не все студенты могут самостоятельно работать без внешнего контроля педагога, поэтому процесс предъявления заданий подвергся доработке. Для повышения достоверности дистанционного тестирования была специально разработана процедура его проведения, которая обеспечивала надежность и достоверность результатов мониторинга. Она состояла из 5 этапов:

1. Проверка присутствующих и их готовности к началу тестирования в онлайн режиме.
2. Предъявление испытуемым типовой для всех субтестов инструкции: «Вам будут предложены тестовые задания. Они предназначены для того, чтобы выявить знания, полученные вами в процессе и результате изучения дисциплины “Электротехнические материалы”, а также умения правильно понимать, анализировать и сравнивать основные свойства и характеристики материалов, используемых в электротехнике. В начале предъявления тестовых заданий Вы увидите подробное описание заданий этого типа и примеры их выполнения. Задания следует выполнять

строго по порядку. Время на выполнение заданий ограничено и составляет 10 минут. Старайтесь долго не задерживаться на одном задании. Работайте быстро и без ошибок!».

3. Поочередное отправление ссылок для прохождения субтестов (каждая последующая ссылка отправлялась студенту за 2–3 минуты до окончания заявленного времени прохождения предыдущего субтеста).

4. Регистрация каждого студента перед началом выполнения субтеста на его начальной странице (ФИО и номер группы, а IP адрес тестируемого определялся автоматически).

5. По окончании выполнения каждого субтеста испытуемому предъявлялся результат в виде процентной диаграммы правильных ответов и словесной расшифровки количественных показателей (50–60 % правильных ответов оценивались как удовлетворительный результат, 60–80 % – хороший, 80–100 % – отличный).

По итогам первого тестирования определялось общее число правильно выполненных заданий, результативность по отдельным блокам и отдельным заданиям теста, дискриминативность заданий теста и т.д. Количественный анализ с использованием методов математической статистики (дисперсионный и корреляционный анализ) позволил сделать вывод о том, что разработанная методика достаточно хорошо дифференцирует испытуемых, позволяя различать степень успешности усвоения знаний по дисциплине, уровень развития познавательных и учебно-профессиональных способностей студентов. Сравнивались результаты выполнения отдельных блоков теста студентами 1 и 2 курса. Был использован критерий U-Манна-Уитни. Выяснилось, что между студентами 1 и 2 курса существуют значимые различия только по уровню осведомленности ($U = 730.5$, $p < 0,05$). Успешность выполнения заданий на выявление логических связей, классификацию понятий у студентов 1 и 2 курсов была примерно одинаковой. Это свидетельствовало о том, что развитие познавательных и учебно-профессиональных способностей в учебном процессе недостаточно эффективно.

В период между первым и вторым этапами диагностики проводилась работа по коррекции и интенсификации развития мышления будущих инженеров, которая заключалась в выполнении упражнений на определение логических отношений между понятиями дисциплины, выделение аналогичных типов связи, классификацию. Проведение повторного тестирования после изучения третьего и четвертого разделов показало эффективность этой работы. Общее число ошибочных ответов в выборке испытуемых снизилось с 35 % до 15,5 %. Анализ числа ошибок по отдельным субтестам показал, что успешнее всего испытуемые справились с решением учебно-профессиональных задач. Субтест «Задачи» позволяет студентам показать себе и педагогу умение применять новые знания в решении учебных задач. Достаточно хорошо студентами был выполнен субтест «Общая осведомленность», задания которого, состоящие из определений основных понятий, выявляют фактологические знания студентов по изучаемой дисциплине и демонстрируют им и преподавателю успешность или неуспешность усвоения этих знаний. Большую часть ошибок студенты допустили в заданиях, предполагающих совершение с понятиями действий по аналогии и классификации. Выполнение этих заданий развивает и показывает способность студентов к рассуждению, абстрагированию, обобщению и конкретизации в процессе оперирования освоенными понятиями.

Таким образом, были созданы контрольно-измерительные материалы для проведения оценки знаний студентов с применением цифровых технологий, разработана процедура, позволяющая получать надежные и достоверные данные о качестве усвоения материала по дисциплине «Электротехнические материалы». Разработанные тестовые задания, выполняя диагностические функции, обладают также и развивающим

потенциалом. Процедура применения тестов предполагает наличие прямой и обратной связи, многообразные формы представления результатов, их количественного и качественного анализа. Привычная и комфортная для современных студентов цифровая среда, помимо облегчения труда преподавателя, выполняет обучающие и развивающие функции, стимулирует познавательную мотивацию [6], навыки самооценки и самокоррекции студентов. Мониторинг уровня развития познавательных и учебно-профессиональных способностей на материале дисциплины «Электротехнические материалы» показал, что изучение второй половины дисциплины прошло более успешно, общий процент ошибочных ответов снизился почти в 2 раза, несмотря на ужесточение самой процедуры текущего контроля. Это можно объяснить и влиянием тренировочных упражнений, которые стимулировали развитие технического мышления.

Очевидно, что требуется продолжение работы по созданию средств мониторинга развития общих и профессиональных способностей в рамках других учебных дисциплин. Разработка требований, унификация и стандартизация контрольно-измерительных материалов сделает получаемые данные надежными и достоверными, позволит эффективно отслеживать и контролировать эффективность процесса профессиональной подготовки.

Список литературы

1. Гончарук Н.П., Хромова Е.И. Смешанное обучение: особенности проектирования и организации на основе интернет-ресурсов // Инженерное образование. 2018. № 24. С. 148–153.
2. Даричева М.В. Опыт применения информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // Вестник Мининского университета. 2013. № 1 (1). С. 14–19.
3. Жукова Н.М., Шингарева М.В. Учебные задачи в контексте компетентностного подхода // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина». 2008. № 6-1 (31). С. 27–30.
4. Занфирова Л.В. Формирование технического мышления в процессе подготовки студентов агроинженерных вузов: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М.: ФГОУ ВПО МГАУ, 2008. 24 с.
5. Зеер Э.Ф. Теоретико-прикладные основания психологии профессионального развития: монография. Екатеринбург: РГППУ, 2015. 193 с.
6. Коваленок Т.П., Занфирова Л.В. Структура мотивационной сферы студентов как фактор оптимизации учебно-воспитательной работы // Международный научный журнал. 2020. № 3. С. 101–111.
7. Коваленок Т.П. Интеллектуальные особенности студентов сельскохозяйственного вуза // Акмеология профессионального образования: материалы 15-й Международной научно-практической конференции. Екатеринбург: РГППУ, 2019. С. 220–223.
8. Козленкова Е.Н., Кривчанский И.Ф. Проектная деятельность школьников как средство профессионального самоопределения в области инженерных профессий // Международный научный журнал. 2019. № 4. С. 62–69.
9. Кубрушко П.Ф., Зорин И.В. Высокие технологии и непрерывное образование // Вестник РМАТ. 2017. № 4. С. 25–28.
10. Кубрушко П.Ф., Назарова Л.И., Симан А.С. Подготовка преподавателей к инновационной педагогической деятельности в условиях цифровизации аграрного образования // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина». 2019. № 5 (93). С. 40–45.

11. Кумин В.Д. Электротехнические материалы: учеб. пособие / под ред. Н.Е. Кабдина. М.: РГАУ – МСХА, 2020. 174 с.
12. Симан А.С. Итоговая аттестация студентов с использованием тестовых методик // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина». 2008. № 6-1 (31). С. 128–129.
13. Талызина Н.Ф. Деятельностный подход к механизмам обобщения // Вопросы психологии. 2001. № 3. С. 3–16.
14. Федоров И.Б., Медведев В.Е. Инженерное образование: проблемы и задачи // Высшее образование в России. 2011. № 12. С. 54–60.
15. Чистова Я.С. Особенности применения динамической модели для подготовки магистров по направлению подготовки «Электроэнергетика и электротехника» // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 8 (52). С. 99–102.
16. Lysenko E., Nazarova L. Development of Technical Thinking in Engineering Students // Advances in Social Science, Education and Humanities Research: 1st International Scientific Practical Conference “The Individual and Society in the Modern Geopolitical Environment” (ISMGE 2019). 2019. Vol. 331. P. 430–435.

ГЛАВА 4. ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ВУЗЕ

4.1. Современные проблемы и перспективы развития профессионально-педагогического образования

Система образования как таковая представляет собой социально-генетический механизм, обеспечивающий накопление, сохранение и передачу социально значимого опыта, системы общественных связей и отношений и в целом человеческой культуры от предшествующих поколений последующим. Каждая образовательная организация является частью этого механизма, и от того, насколько слаженно и эффективно работают части, зависит эффективность работы всего механизма – системы образования, которая, в свою очередь, обуславливает благосостояние и развитие общества. Связь образования с различными проявлениями общественной жизни прослеживается во все исторические эпохи, на всех этапах развития человечества.

В настоящее время уже достаточно хорошо изучены многие аспекты взаимосвязей и взаимообусловленностей системы образования и развития общества. Однако скорость изменений современного общества настолько велика, что за этими изменениями не успевает уже и сам человек. В условиях информационного общества все эти изменения настолько обширны и глубоки, что порой ставят систему образования в тупик: чему учить и как учить?

Безусловно, принципиально важной задачей профессионального образования в условиях его цифровизации остается создание условий для самореализации личности в профессиональной деятельности, ее сознательного саморазвития, обеспечивающего адаптацию к динамично изменяющемуся социуму. Главным фактором, от которого в первую очередь зависит качество подготовки квалифицированных кадров для экономики страны, является компетентность обучающихся их педагогических работников, соответствующая требованиям современной парадигмы образования.

История возникновения профессионально-педагогического образования. В результате достаточно длительной эволюции в нашей стране сложилась система профессионально-педагогического образования, осуществляющая подготовку педагогов профессионального обучения. В 2020 году она отмечает свое 100-летие, в ее истории были и «взлеты», и «падения». Но эта система всегда имела стратегическое значение в обществе, соизмеримое с производством средств производства.

Предпосылками ее создания стало появление в 1880-х годах (в связи с развитием промышленности, транспорта, сельского хозяйства) системы профессиональных учебных заведений для подготовки рабочих и мастеров, помощников инженеров. Инициатором и исполнителем идеи создания системы профессионально-технического образования в России стал известный ученый И.А. Вышнеградский [5]. Однако в то время еще не было специально организованной подготовки преподавателей для профессиональных учебных заведений. Осознание того, что недостаточно быть хорошим специалистом в своем деле, чтобы качественно обучать других, привело к тому, что к началу 1920-х годов созрело решение о создании системы педагогической подготовки преподавателей. Таким образом, было положено начало системе профессионально-педагогического образования.

В разные периоды своего развития этот вид образования называли по-разному. Вначале оно именовалось «специальным педагогическим образованием» (1920–30-е гг.), тем самым в названии подчеркивалось его отличие от подготовки школьных учителей в педагогических институтах и училищах. Уже на начальном этапе этот вид образования предлагал несколько вариантов его реализации:

- одно- и двухгодичные педагогические курсы, курсы-надстройки для лиц с высшим специальным образованием;
- двух- и трехгодичные дополнительные межфакультетские педагогические отделения для студентов-старшекурсников в отраслевых вузах;
- специализированные (индустриально-, агро- и др.) педагогические институты и факультеты с 4–5-летним сроком обучения на базе среднего образования [10].

Кроме того, в учебные планы профессиональных учебных заведений вводились психолого-педагогические дисциплины. Уже тогда было обосновано важное положение о равной значимости специальной (отраслевой) и педагогической составляющих подготовки инженера-педагога и, соответственно, о необходимости систематического повышения как инженерной (производственной), так и педагогической квалификации преподавателя специальных дисциплин. Содержание подготовки определялось исходя из перечня и характеристик функциональных обязанностей инженера-педагога, т.е., по сути, применялся функционально-деятельностный подход.

К сожалению, в конце 1930-х годов поступательное развитие системы специального педагогического образования было прекращено из-за ряда непродуманных, волюнтаристских решений, в том числе о закрытии специализированных педагогических учебных заведений.

В послевоенные годы система профтехобразования испытывала острый дефицит педагогических кадров, и только к началу 1960-х годов она начала восстанавливаться и развиваться с появлением инженерно-педагогических отделений и факультетов в политехнических и отраслевых (технических, сельскохозяйственных и др.) институтах, причем вначале и сами эти организации испытывали проблемы с недостаточной обеспеченностью научно-педагогическими кадрами и недостаточным учебно-методическим и материально-техническим оснащением учебного процесса [11].

Важной вехой в развитии системы инженерно-педагогического образования (именно так она называлась в 1960–80-е годы) стало открытие в 1979 году Свердловского инженерно-педагогического института – специализированного вуза по подготовке инженеров-педагогов (с 1993 г. – Уральский государственный профессионально-педагогический университет, а с 2001 г. – Российский государственный профессионально-педагогический университет). Именно он стал основным научным, организационным и методическим центром инженерно-педагогического образования в стране, на его базе было организовано Учебно-методическое объединение по инженерно-педагогическим специальностям. На уровне государственной образовательной политики в этот период было принято множество прогрессивных решений, однако были и деструктивные решения, связанные с подготовкой преподавателей общетехнических дисциплин в педагогических институтах и учителей труда в индустриально-педагогических техникумах и др.

С начала 1990-х гг. и по настоящее время система получила название «профессионально-педагогическое образование» – с учетом того, что кроме инженеров-педагогов подготовка преподавателей осуществляется и для многих других отраслей (агрономы-педагоги, технологи-педагоги, экономисты-педагоги и др.). В этом названии обобщены все отраслевые разновидности педагогов для системы профессионального образования.

Специфика профессионально-педагогического образования. Таким образом, профессионально-педагогическое образование – это самостоятельная отрасль образования, которая объединяет образовательные организации среднего профессионального и высшего образования, осуществляющие подготовку

педагогических кадров (работников) для системы непрерывного профессионального образования [1; 12].

Особенностью профессионально-педагогического образования является его бипрофессиональный характер, предполагающий интеграцию двух составляющих – педагогической и отраслевой (экономической, инженерной, IT и др.), которые сбалансированно отражены в содержании подготовки педагогов профессионального обучения (рис. 1) [4; 7].

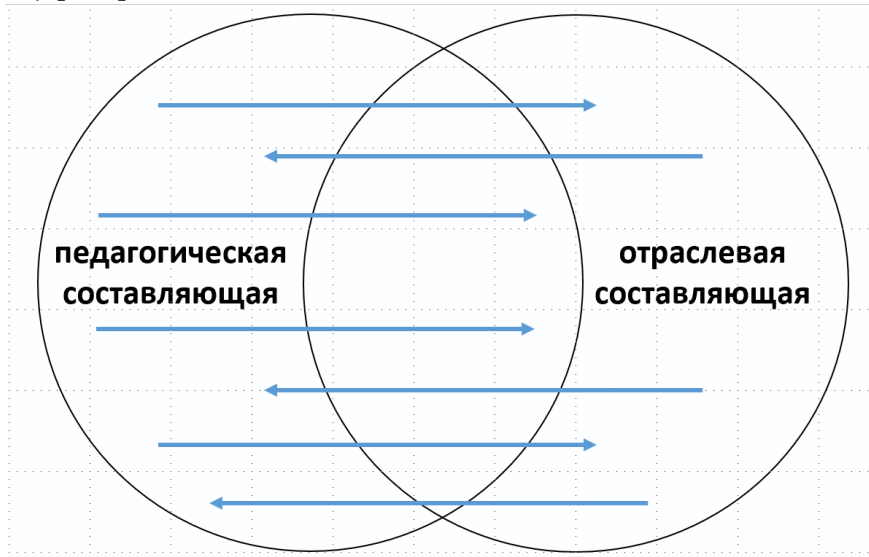


Рисунок 1 - Бипрофессиональный характер профессионально-педагогического образования

Следовательно, деятельность специалистов профессионального обучения является интегративной по своему содержанию, учитывающей взаимодействие в процессе труда различных знаний и умений: психолого-педагогических и специальных (отраслевых и производственно-технологических).

Педагог профессионального обучения, профессионального образования, дополнительного профессионального образования в современной системе профессионального образования исполняет множество различных трудовых функций: преподаватель; методист; организатор; воспитатель; исследователь; разработчик.

В системе профессионального образования для каждого его уровня необходимо готовить профессионально-педагогические кадры: преподавателей профессиональных дисциплин, мастеров производственного обучения, педагогов дополнительного образования и др. (рис. 2).

Сложились два основных способа подготовки педагогов профессионального обучения:

1) по типу моноспециальности (подготовка реализуется по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)» для уровней бакалавриата и магистратуры в профессионально-педагогических вузах и на факультетах);

2) по аддитивной модели (дипломированные специалисты в различных сферах получают дополнительное педагогическое образование, необходимое для работы преподавателем в образовательной организации профессионального образования).

Важно отметить, что профессионально-педагогическое образование имеет принципиальные отличия как от классического педагогического образования, так и от традиционного профессионального (отраслевого). В рамках классического педагогического образования выпускник осуществляет педагогическую деятельность с минимальным варьированием содержания предмета и методики обучения, а выпускник

системы профессионально-педагогического образования осуществляет педагогико-проектировочную деятельность, связанную с учетом специфики и перспектив развития предприятий региона; реализует собственные образовательные технологии, сочетая производственное обучение с производительным трудом [9].

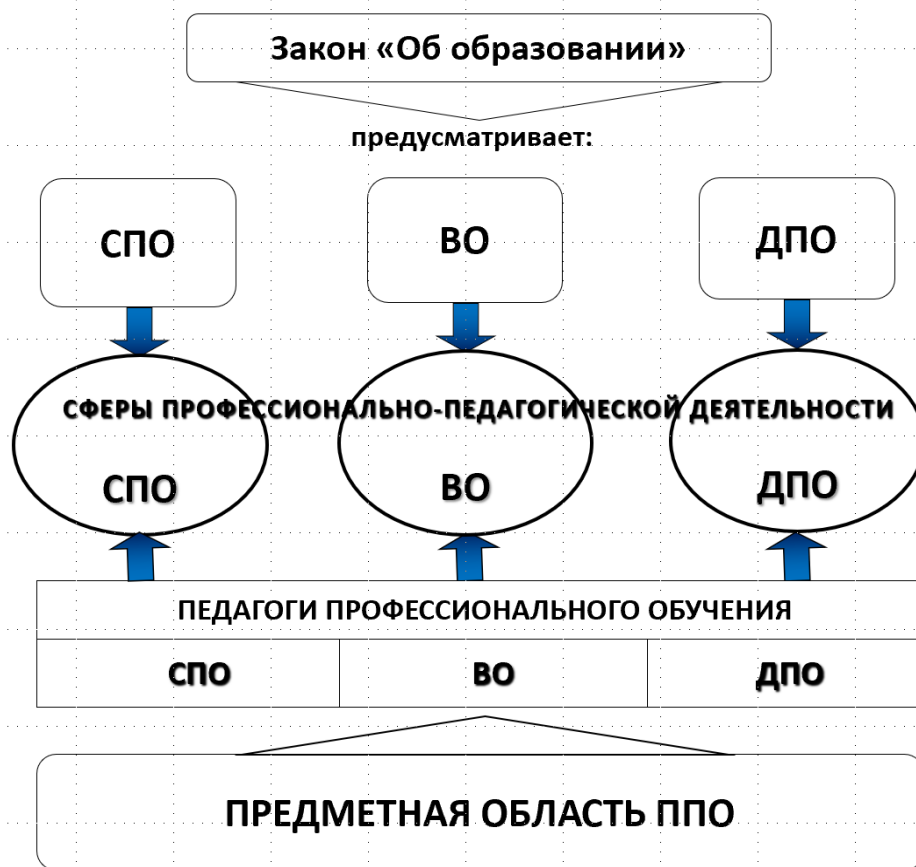


Рисунок 2 - Сферы профессионально-педагогической деятельности

Рассмотрев основные этапы становления и развития системы профессионально-педагогического образования, а также специфические особенности деятельности специалистов, обучающихся в данной отрасли, определим границы понятия «профессионально-педагогическое образование» (в различных источниках данным термином обозначают и систему, и процесс, и результат) (табл. 1).

Проблемы профессионально-педагогического образования. Серьезной проблемой стала терминологическая путаница, ввиду того что наряду с понятием «профессионально-педагогическое образование» стали применять понятие «профессиональное педагогическое образование», которым обозначают подготовку учителей для общеобразовательных школ. Это часто приводит к непониманию смысла, роли, функций профессионально-педагогического образования и условий, обеспечивающих эффективную и качественную подготовку педагогов профессионального обучения. Выдвигаются абсолютно деструктивные предложения о подготовке педагогов профессионального обучения в педагогических вузах, которые, однако, не обладают необходимой производственной базой для этого. Например, обеспечить качество подготовки агроинженера-педагога в педагогическом вузе невозможно по объективной причине: около 50 % содержания его подготовки приходится на отраслевую технико-технологическую составляющую, для реализации которой необходимы соответствующие технические и технологические кафедры, профессорско-преподавательский состав, учебная и научно-исследовательская материальная база, научные школы и т.д. Несмотря на очевидность данной проблемы,

известны случаи, когда, например, государственный заказ на подготовку педагогов профессионального обучения агроинженерного профиля достаточно длительное время размещался в Коломенском педагогическом институте [6].

Таблица 1 - Отличия видов высшего образования

Особенности образования	Виды профессионального образования		
	Педагогическое	Профессионально-педагогическое	Инженерно-техническое (отраслевое)
Ориентация подготовки специалистов	На общеобразовательный предмет (предметы)	На группу рабочих профессий, на профессионально-квалификационные требования к рабочим	На продукты и процессы производства товаров и услуг
Особенности технологической подготовки студентов к будущей деятельности специалиста	Изучение частных методик, рецептурное овладение методикой обучения	Освоение приемов проектирования и реализация собственных методик подготовки рабочих по спектру профессий и обязательное получение квалификации по рабочей профессии	Общепромышленные и конкретные технологии
Реализация профессиональной направленности образовательного процесса	Предметно-педагогическая направленность, проявляющаяся в частных методиках и в процессе педагогической практики	Профессионально-педагогическая направленность на глубокую интеграцию дисциплин психолого-педагогического инженерно-технического компонентов образования	Ориентация всех учебных предметов на процессы и оборудование промышленного производства
Особенности профессиональной деятельности выпускников	Педагогическая деятельность с минимальным варьированием содержания предмета и методики обучения	Педагогико-проектировочная деятельность, связанная с учетом специфики и перспектив развития предприятий региона; реализация собственных образовательных технологий, сочетание производственного обучения с производительным трудом	Конструирование, эксплуатация оборудования, проектирование предприятий и технологий, внедрение технологий

Вариант с аддитивной подготовкой в педагогических вузах педагогов профессионального обучения на базе высшего отраслевого образования также не может рассматриваться как эффективный, так как не учитывает, что педагогическая составляющая подготовки педагога профессионального обучения должна быть профессионально направленной, для чего также требуются преподаватели, владеющие соответствующей предметной областью.

Проблема отсутствия у значительной части преподавателей вузов и колледжей педагогического образования по-прежнему остается острой, причем усугубляется постоянным повышением среднего возраста педагогических работников. Средний

возраст преподавателей во многих вузах составляет более 50 лет, а на отдельных кафедрах достигает 70 лет.

К сожалению, профессиональному саморазвитию педагога не способствует его перманентная рутинная перегрузка, связанная с необходимостью переоформления и переработки учебной документации по все вновь и вновь «совершенствуемым» стандартам [3], а также постоянная «гонка» за наукометрическими показателями по эффективному контракту, которые не всегда отражают суть вопроса, а представляют всего лишь его формальную, фасадную часть, маскируя внутреннее содержание.

Еще одна деструктивная тенденция проявилась в связи с проведением различных мониторингов образовательных учреждений, особенно это касается показателя «профильности» для оценки деятельности ведомственных вузов. Согласно действующему классификатору направлений подготовки специалистов, профессионально-педагогическое образование отнесено к группе «Образование и педагогические науки» и рассматривается как педагогическое без учета его отраслевой специфики. При таком подходе профильным вузом для подготовки педагогов профессионального обучения может считаться только Российский государственный профессионально-педагогический университет (Екатеринбург), в то время как подготовку педагогов профессионального обучения в стране сегодня осуществляют порядка 120 отраслевых вузов. Все они автоматически относятся к непрофильным, и, как следствие, многие из них начинают повышать показатель профильности, избавляясь от так называемых «непрофильных» студентов.

Другим же вузам, которые вопреки всему просят выдать государственный заказ на подготовку педагогов профессионального обучения, Министерство науки и высшего образования РФ, руководствуясь благими намерениями повышения качества выпускаемых специалистов, урезает запрашиваемые контрольные цифры приема, мотивируя это тем, что «непрофильный» для специалистов данного направления вуз не может обеспечить необходимое качество их подготовки.

В итоге все это приводит к стагнации системы профессионально-педагогического образования с реальной угрозой ее дальнейшего разрушения. Если еще недавно, например, в системе Министерства сельского хозяйства РФ подготовку педагогов профессионального обучения вели 20 аграрных вузов, то в последние годы их число сократилось в три раза.

К сожалению, подготовка научно-педагогических кадров для системы профессионального, в том числе профессионально-педагогического, образования в настоящее время также сопряжена с множеством проблем: закрыт ряд диссертационных советов по специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования; бюджетных мест в аспирантуру по данной специальности выделяется ничтожно мало; кроме того, реформирование аспирантуры (отнесение ее к уровню высшего образования с выдачей выпускникам диплома с квалификацией «Исследователь. Преподаватель-исследователь») привело к тому, что значительная часть выпускников не подают документы на защиту в диссертационном совете, а ограничиваются дипломом об окончании аспирантуры; подготовка докторов педагогических наук, по сути, стала представлять собой стихийный, хаотичный процесс.

Для нормализации процесса воспроизводства научно-педагогических кадров, сохранения лучших традиций и преемственности в их подготовке необходимо, во-первых, внести ясность в понимание молодыми исследователями, пришедшими работать преподавателями в систему высшего образования, их профессиональной траектории от кандидата до доктора наук, а во-вторых, проводить соответствующую образовательную политику, направленную на мотивацию преподавателей к

научно-педагогической деятельности, организацию ее научно-методического и психологического сопровождения.

Отдельной проблемой является отсутствие системы педагогической подготовки научных руководителей кандидатских диссертационных исследований и научных консультантов докторских диссертационных исследований. Считается, что им достаточно быть признанными учеными в своей сфере, чтобы руководить аспирантами и консультировать докторантов. К сожалению, здесь недооценивается роль научно-педагогической компетентности руководителя и консультанта. Решение этой проблемы связано с необходимостью развития дидактики научного образования и встраивания ее в сложившуюся структуру профессионально-педагогического образования.

Еще одна группа проблем в развитии профессионально-педагогического образования касается подготовки педагогов дополнительного образования. Развитие дополнительного образования сегодня приобретает особое значение в силу того, что именно на эту сферу образования ложится основной груз формирования новых компетенций, появляющихся вслед за интенсивным развитием экономики, научно-техническим прогрессом. Сегодня к педагогу, реализующему дополнительные профессиональные программы, не предъявляется никаких особых требований. Чаще всего реализация указанных программ осуществляется теми же преподавателями, которые реализуют программы высшего образования. Однако педагог дополнительного образования будет эффективен в своей деятельности, если он не просто хорошо знает отраслевую специфику и предметную область знания, а является носителем прогрессивных технологий, активно внедряющихся в производственный процесс, знаком с актуальными запросами рынка труда и работодателей, а также владеет основами андрагогики и способен осуществлять свою образовательную деятельность с учетом ее закономерностей. Только в этом случае педагог, реализующий программы дополнительного профессионального образования, способен обеспечить формирование у слушателей новых (для осуществляемой ими профессиональной деятельности) компетенций. Вопрос о том, способен ли в полной мере соответствовать указанным требованиям педагог, реализующий программы высшего образования, остается открытым.

Современные общеобразовательные стандарты предполагают реализацию профильного обучения школьников старших классов, таким образом, обеспечивая формирование их профессиональной направленности и профессиональное самоопределение. Содержание таких программ эффективно при условии, что они отражают передовые технологии и носят опережающий характер, позволяющий погрузить школьников в профессиональное предметное поле деятельности, которое будет актуально к тому времени, когда они получают высшее образование и приступят к реализации трудовых функций. Наиболее распространенными сегодня такими программами, например, в области инженерно-технических профессий, являются робототехника, 3D-моделирование и прототипирование и т.п. Соответственно, педагоги, реализующие предпрофессиональные образовательные программы, должны быть не просто инженерами-педагогами, а должны владеть передовыми прогрессивными технологиями, которые только еще осваивают современные специалисты. Практика реализации профильного обучения показывает, что в качестве педагогов дополнительного образования выступают учителя-предметники, педагоги-организаторы и, значительно реже, преподаватели вузов, студенты инженерных направлений подготовки (в рамках кружковой работы). Уровень их компетентности определяется в большей степени сферой осуществляемой профессиональной деятельности и самообразованием, что может быть недостаточно для осуществления планомерного и

непрерывного профильного обучения. Требования к педагогу дополнительного образования на уровне общеобразовательных организаций лежат в области подготовки педагогов-организаторов, воспитателей и не предполагают сколь бы то ни было существенной отраслевой профессиональной подготовки. Таким образом, остается открытым вопрос квалификации педагогов, реализующих предпрофессиональные образовательные программы, что также лежит в проблемном поле профессионально-педагогического образования.

Тенденции развития системы профессионально-педагогического образования в условиях цифровизации. Несмотря на множество проблем, с которыми столкнулась система профессионально-педагогического образования, она продолжает работать, опираясь порой исключительно на энтузиазм педагогов.

В содержании подготовки педагогов профессионального обучения на профессионально-педагогических (гуманитарно-педагогических и т.п.) факультетах заметной тенденцией становится ориентация на современные технологии, как ответ на вызовы новой цифровой реальности, большая практико-ориентированность образования, развитие идей дуального обучения, активное включение и вовлечение будущих педагогов профессионального обучения в профессионально-педагогическую деятельность в образовательных организациях среднего профессионального образования, что, очевидно, будет способствовать их профессиональному самоопределению и дальнейшему трудоустройству по профессии.

К сожалению, подготовка педагогов профессионального обучения по типу моноспециальности демонстрирует тенденцию к снижению объемов. На уровне государственной политики неоднократно высказывались идеи о предпочтительном способе подготовки профессионально-педагогических кадров по аддитивной схеме – организации педагогической подготовки профильных специалистов, пришедших работать в систему среднего профессионального или высшего образования.

Важным ресурсом для совершенствования профессионально-педагогического образования является не только кадровое обновление вузов и колледжей на основе сложившихся традиций и научных школ, но и развитие профессионально-педагогической компетентности преподавателей, в том числе в процессе дополнительного профессионального образования [13]. Активное развитие цифровых технологий и их применение в системе образования (в том числе в процессе резкого перехода образовательных организаций на дистанционную форму обучения в связи с опасной эпидемиологической ситуацией в мире в 2020 году) открывают новые возможности для совершенствования образовательного процесса, требующего развития цифровой грамотности и в целом – информационной, или цифровой, компетентности педагогов. Именно она становится ключевой характеристикой современного преподавателя. Подготовка педагогов профессионального обучения в соответствии с современными трендами цифровой экономики и цифровой трансформации образовательной среды становится частью приоритетной политики образовательных организаций [2].

Цифровая компетентность рассматривается как совокупность отдельных компетенций, необходимых для безопасного и эффективного использования цифровых технологий и ресурсов сети интернет: знания и умения по использованию интернет-услуг для работы и жизни; навыки эффективного пользования цифровыми технологиями; компетенции цифровой безопасности как сочетание инструментов, мер предосторожности и выработка привычек, необходимых пользователю для гарантии безопасности в цифровом мире.

Исходя из сущности компетентности как интегративной характеристики, объединяющей в себе знания, умения, навыки, опыт личности, профессионально важные

личностные качества, способность и готовность к осуществлению деятельности, в структуре цифровой компетентности можно выделить три основных компонента: когнитивный, эмотивный и праксиологический (рис. 3).

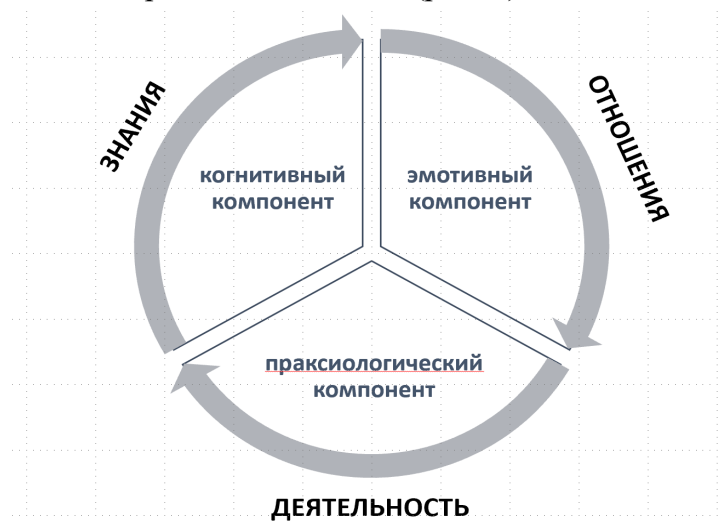


Рисунок 3 - Структура цифровой компетентности педагога

Когнитивный компонент включает в себя совокупность знаний в сфере цифровых технологий. Для его развития необходимо сочетание возможностей неформального образования (в виде курсов повышения квалификации по вопросам цифровизации образования с применением инновационных практико-ориентированных технологий) и информального образования (самообразования преподавателей посредством изучения опыта применения информационных и коммуникационных технологий, просмотра видеоконтента об электронном обучении в сети интернет, посещения тематических вебинаров, конференций, участие в работе профессиональных сообществ и т.д.).

Эмотивный компонент отвечает за осознание педагогом ценности и значения цифровых технологий в современном обществе и их роли в образовании, а также за мотивацию педагогов к повышению уровня своей цифровой компетентности. Формированию эмотивного компонента может способствовать целенаправленная научно-методическая и коучинговая поддержка педагогов, особенно для тех, кто испытывает технологические или психологические трудности. Как никогда ранее, становится важна роль сплоченного педагогического коллектива для взаимной поддержки и помощи при организации дистанционного обучения. Но достичь большего эффекта в поддержании каждого педагога в ресурсном состоянии позволила бы работа с коучем. К сожалению, далеко не в каждой образовательной организации имеется служба педагогического консалтинга, включая коучинг. Как показывает опыт, применение коучинговых практик способствует развитию рефлексивного мышления, росту профессиональной мотивации, овладению эффективными навыками управления стратегиями личностного и профессионального роста.

Способность эффективно применять цифровые технологии в учебном процессе характеризует праксиологический компонент цифровой компетентности. Он основывается на первых двух компонентах (и в то же время влияет на них, давая обратную связь), формируется непосредственно в процессе практического применения цифровых технологий. Здесь особую роль должна играть консультативная поддержка педагогов IT-специалистами для оперативного решения возникающих проблем.

Учитывая то, что современные студенты (поколение Z, или центениалы) зачастую владеют цифровыми технологиями лучше педагогов, полезно вовлекать их в разработку электронных образовательных ресурсов совместно с преподавателями. Участвуя в

создании фрагментов электронных курсов на портале, записи обучающих видеоматериалов, разработке онлайн-тестов и т.п., студенты, по сути, приобщаются к выполнению образовательных проектов. Осознание студентами значимости и высокой практико-ориентированности выполняемых заданий способствует росту учебной мотивации, формированию профессионального самосознания, особенно у будущих педагогов профессионального обучения.

Ключевым звеном в развитии всех компонентов цифровой компетентности педагога являются специально организованные курсы повышения квалификации по вопросам цифровизации профессионального образования. Одной из основных задач по обеспечению их эффективности становится реализация возможности адаптировать содержание и методику обучения в соответствии с персонализированными образовательными траекториями преподавателей, повышающих свою квалификацию в сфере применения цифровых технологий.

По отношению к инновационным процессам, в том числе к цифровизации образования, преподаватели проявляют себя по-разному:

- только небольшая часть педагогического коллектива, как правило, представляет собой новаторов, открытых к прогрессивным изменениям (чаще всего это более молодые преподаватели);

- существенная часть коллектива к новшествам относится осторожно, скептически, осваивать их не спешит вплоть до того момента, пока не будут применены административные меры или пока сами педагоги не осознают острую необходимость в освоении инновации, без которой образовательный процесс не обеспечивает требуемое качество подготовки обучающихся;

- кроме того, бывают и ярко выраженные консерваторы, жестко ориентированные на традиционные ценности, с большим трудом (обычно последними) принимающие новшества, являясь, по сути, тормозом инновационного процесса в организации.

Задача руководителя научно-педагогического коллектива состоит в реализации персонализированного подхода при освоении того или иного новшества, сплочении вокруг себя инициативной группы новаторов, способных увлечь за собой остальных колеблющихся в принятии решения о включении в инновационную деятельность и помочь им преодолеть когнитивные и психологические барьеры перед инновациями.

Резкий переход на дистанционный формат продемонстрировал эту общую закономерность в отношении к инновационным процессам. Важно понимать, что для оптимизации управления инновационными процессами, которые, вероятнее всего, со временем будут только активизироваться, необходимо формировать у профессионально-педагогических работников готовность к инновационной деятельности [14], а руководителям – развивать свои управленческие компетенции: способность адекватно реагировать на форс-мажорные обстоятельства, быстро принимать взвешенные, обоснованные решения, разрабатывать антикризисные стратегии, уметь сплотить и вдохновить коллектив для решения актуальных задач и др.

Обеспечить полноценный процесс подготовки будущих мастеров и педагогов профессионального обучения в системе уровневого профессионально-педагогического образования невозможно без тесного взаимодействия всех сторон, участвующих в образовательном процессе, включая управленческие структуры, осуществляющие постоянный мониторинг рынка образовательных услуг, требований работодателей к уровню квалификации рабочих и профессионально-педагогической компетентности мастеров и педагогов профессионального обучения, формирование на основе результатов мониторинга новых предложений по повышению качества подготовки профессионально-педагогических кадров [8].

Таким образом, вопросы сохранения и развития системы профессионально-педагогического образования во многом зависят от государственной образовательной политики, взвешенных управленческих решений, опирающихся на теорию содержания профессионально-педагогического образования и богатый практический опыт функционирования этой системы в различных общественно-экономических условиях. Только в этом случае будет возможно прогнозировать и проектировать развитие данной образовательной системы и обеспечивать ее результативность и эффективность. Кроме того, сами образовательные организации, научно-образовательное сообщество в целом и каждый преподаватель в отдельности должны способствовать повышению качества образовательного процесса, начиная с собственного профессионально-личностного развития.

Список литературы

1. Дорожкин Е.М., Зеер Э.Ф. Методология профессионально-педагогического образования: теория и практика (смыслообразующие положения интеграции профессионально-педагогического образования) // Образование и наука. 2014. № 10 (119). С. 18–30.
2. Зеер Э.Ф., Ломовцева Н.В., Третьякова В.С. Готовность преподавателей вуза к онлайн-образованию: цифровая компетентность, опыт исследования // Педагогическое образование в России. 2020. № 3. С. 26–39.
3. Киселев А.А. Педагог в российских вузах без профессионального педагогического образования: норма или проблема для повышения качества высшего образования // Педагогика, психология, общество: актуальные вопросы: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2020. С. 70–74.
4. Козленкова Е.Н. Становление и развитие теории структуры содержания профессионально-педагогического образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08; 13.00.01. М., 2003. 174 с.
5. Кривчанский И.Ф. Совершенствование педагогической компетентности преподавателей технических дисциплин сельскохозяйственных вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 1999. 241 с.
6. Кубрушко П.Ф., Назарова Л.И. Деструктивные факторы развития профессионально-педагогического образования // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2016. № 1. С. 10–15.
7. Кубрушко П.Ф. Профессионально-педагогическое образование: вопросы теории // Высшее образование в России. 2006. № 2. С. 96–98.
8. Романцев Г.М., Федоров В.А., Осипова И.В., Тарасюк О.В. Уровневое профессионально-педагогическое образование: теоретико-методологические основы стандартизации: монография. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2011. 545 с.
9. Симан А.С. Диагностика учебных достижений выпускников профессионально-педагогических образовательных программ: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2011. 183 с.
10. Тенчурина Л.З. История профессионально-педагогического образования: монография. М.: Педагогика-Пресс, 1998. 304 с.
11. Тенчурина Л.З. Подготовка и повышение квалификации профессионально-педагогических кадров в России (1920–1990): учеб. пособие. М.: Высшая школа, 2000. 228 с.

12. Федоров В.А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика: монография; науч. ред. Г.М. Романцев. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2001. 330 с.

13. Шингарева М.В. Подготовка педагогов профессионального обучения в условиях модернизации системы среднего профессионального образования // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 23-й Международной научно-практической конференции / под науч. ред. Е.М. Дорожкина, В.А. Федорова. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2018. С. 180–183.

14. Kubrushko P.F., Nazarova L.I. Professional development of technical university lecturers in field of innovation teaching // 2013 International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2013. Kazan: Kazan National Research Technological University, 2013. P. 467–469.

4.2. Теоретические основы развития управленческой культуры будущих педагогов

Новые тренды развития образования, обновление его содержания, внедрение инновационных технологий, изменение самих субъектов образовательной деятельности актуализируют потребность в специалистах принципиально нового типа.

В 2012–2013 гг. в связи с принятием ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» от 27.12.2012 г. благодаря которому стал еще более очевидным тот факт, что содержание деятельности педагогов российской школы не соответствует тому, каким оно было еще 15–20 лет назад. Помимо образовательной деятельности, направленной на достижение обучающимися образовательных результатов, предусмотренных ФГОС, педагог должен обладать соответствующими навыками для трансформации своего поведения в развивающейся поликультурной среде; уметь строить свою деятельность в сфере воспитания и образования с учетом культурных различий обучающихся, половозрастных и индивидуальных особенностей; выстраивать систему деятельности и регуляции поведения детей; обладать навыками по оценке динамики развития ребенка и соответствующим инструментарием для диагностики его уровня развития; уметь организовать и провести педагогический мониторинг и др. Важными компетенциями педагога становятся: знание и умение применять технологии менеджмента и маркетинга в образовательной деятельности, привлекать к управлению образовательным процессом других участников образовательных отношений: педагогов, родителей, представителей общественных организаций; знание законодательства, которое регламентирует образовательную деятельность в Российской Федерации, владение ИКТ-технологиями и др.

Указанные обстоятельства вызывают необходимость поиска эффективных организационных форм повышения уровня управленческой культуры педагогов, их готовности к решению сложных вопросов деятельности школы в условиях развития единой информационно-образовательной системы Российской Федерации.

Понятие «управленческая культура» имеет сложный и многоаспектный характер. Логика исследования проблемы побуждает нас обратиться к анализу понятия «культура» как основополагающего для понимания феномена «управленческая культура» и выступающего по отношению к нему в качестве родового понятия.

Термин «культура» (от лат. *cultura* — возделывание, позднее - воспитание, образование, развитие, почитание), имеет огромное количество значений, относящихся к различным областям жизнедеятельности человека. Многомерность понятия определяет

то, что оно является предметом изучения различных наук, таких как история, философия, культурология, искусствознание, лингвистика, экономика, психология, педагогика и др.

В философии культура трактуется как система исторически развивающихся надбиологических программ человеческой деятельности, поведения и общения, выступающих условием воспроизводства и изменения социальной жизни [19].

В социологии культура осмысливается как фундаментальная категория социально-гуманитарного анализа, означающая целостный способ жизнедеятельности, посредством которого в истории реализуется деятельность крупных социальных сообществ - родоплеменных, этнонациональных, государственно-страновых, цивилизационных. Заклучая в себе некий перечень общечеловеческих универсальных качеств, культура конкретного народа предстает как эволюция исторических форм его жизнедеятельности, сохраняя при этом идентичность самой себе в течение длительных периодов времени через механизмы самовоспроизводства (т.е. традиций) и самообновления (инноваций) [17].

В психологии акцентируется аксиологический аспект культуры. На первый план выступают «ценности, нормы и продукты материального производства, характерные для данного общества» [4].

В педагогике культура рассматривается как исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях. Культура в образовании выступает как его содержательная составляющая, источник знаний о природе, обществе, способах деятельности, эмоционально-волевого и ценностного отношения к окружающим людям, труду, другим людям и общению [11].

В результате анализа данных определений нами были выделены следующие общие положения: культура является общественным явлением и представляет собой накопленные обществом материальные и духовные ценности; культура создана самим человеком и способствует его самовыражению в ней; по своей природе культура полифункциональна.

В работах Е.Н. Ильина, В.А. Слостенина, М.С. Каган, Е.Н. Шиянова и др. утверждается тезис культуурообразности в образовании. С позиции культуры образование раскрывает существенные силы личности, изменяет взгляды на окружающий мир, изменяет и самого человека.

Педагогическая культура, в исследованиях А.В. Барабанщикова, Е.В. Бондаревской, И.Исаева, И.А. Колесниковой, К.К. Платонова, В.В. Розанова, Н.Е. Щурковой и др. понимается как часть общечеловеческой культуры, «в которой с наибольшей полнотой запечатлелись духовные и материальные ценности образования, а также способы творческой деятельности, необходимые для обслуживания исторического процесса смены поколений, социализации личности, осуществления образовательных процессов» [9, с. 24].

В контексте современных исследований понятие «культура» тесно переплетается с понятием «управление».

В.В. Крыжко, В.С. Лазарев, Е.М. Павлютенков, М.М. Поташник, Г.К. Селевко, В.А. Слостёнин и др. рассматривают управление как систему целенаправленных воздействий на объект управления, деятельность по регулированию объекта управления; О.С. Виханский, В.Ю. Кричевский, А.И. Наумов, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др. как процесс взаимодействия субъектов.

В общем понимании ученые рассматривают управление как «планомерный, прогнозируемый и технологически обеспеченный процесс воздействия на управляемую

систему с целью ее максимально эффективного функционирования путем создания условий для перехода в качественно новое состояние, способствующее достижению поставленных целей» [20, с.34].

Соглашаясь с Т.М.Горюновой, мы считаем, что современные тренды развития отечественного образования вызывают необходимость перевода управления на новую «философию», которой выступает образовательный менеджмент [9, с. 25].

Мы исходим из того, что любой педагог, являясь менеджером образовательного процесса, в современных условиях развития образования, должен владеть основами педагогического менеджмента (управленческой культурой) [5].

В психолого-педагогических исследованиях понятие «управленческая культура» не имеет однозначного определения.

Мы соглашаемся с точкой зрения исследователей (Г.М. Ключева, Н.В. Тамарская и др.), считающих, что управленческая культура педагога образовательной организации выступает как часть профессионально-педагогической культуры [10; 18]. По мнению Г.М. Ключевой она дает возможность творческой самореализации педагога в различных видах руководящей работы [10].

Говоря об управленческой культуре, исследователи отмечают, что в нее ходят такие составляющие, как совокупность знаний, умений и навыков, а также личностные качества и ценностные ориентации и др., которые позволяют эффективно решать задачи управления [4; 10].

Применительно к субъекту управления, то есть к профессионалу в области управленческой деятельности, В.К. Белолипецкий и Л.А. Павлова связывают управленческую культуру с практической деятельностью специалиста, понимая под ней «практическую систему мер и методов» [3].

По мнению А.А. Маури в основе управленческой культуры лежит система профессиональных знаний, умений и навыков, личностных качеств, а управленческая деятельность предполагает непрерывное самосовершенствование [14, с.7].

Согласно П.В. Милютину, к типологическим чертам управленческой культуры являются в равной мере: знания; умения и навыки; а также образ жизни субъекта управленческой деятельности; его умение воспринимать и реализовать лучшие техники и методы в сфере профессионального сознания и поведения. Значительный вклад в управленческую культуру по мнению П.В. Милютин также вносят такие качества личности как рациональность, разумность, духовность, способность к творчеству, харизма и навыки предвидения (прогноза), а также основные человеческие качества: гуманизм и гуманность [15].

И.А.Кузнецова, говоря об управленческой культуре студентов — будущих педагогов, определяет ее в виде совокупности личностных качеств, которые необходимо актуализировать, чтобы привить студентам интерес управленческим знаниям. Это позволяет определить направления их ценностных ориентаций в рамках будущей профессии [13].

Часть исследователей придерживаются точки зрения о том, что управленческая культура, это не просто набор качеств, а интегративная личностная характеристика [2; 8; 12; 16].

Исследователь Г.А. Гафарова определяет управленческую культуру будущего руководителя как интегральную характеристику мотивационно-ценностной ориентации, дополненную коммуникативными знаниями и умениями, а также личностными качествами: логичностью, эвристичностью и критичностью мышления, эрудицией и толерантности [8].

По мнению З.К. Багировой управленческая культура представляет собой

интегративное свойство личности, в которое включены три вида знаний и навыков: общекультурные, профессиональные и специальные. [2].

Согласно А.А. Позднякову, управленческая культура может рассматриваться в виде интегративного новообразования личности, которое демонстрирует ее профессионально-административную идентичность, а также способность и готовность на практике обеспечить соответствующее решение для проблемы на различных уровнях (микро-, мезо- и макроуровне). Позиция исследователя демонстрирует нам взгляд на управленческую культуру как на готовность специалиста к осуществлению целого ряда управленческих функций [16].

По мнению Т.М.Горюновой можно определить управленческую культуру педагога как целостное личностное образование, которое определяется своеобразием профессионально-педагогического имиджа, а также в реальных способностях к осуществлению управления в образовании как компоненту творческой самореализации [8].

В системе непрерывной профессиональной подготовки феномен управленческой культуры педагога рассматривает Н.В.Тамарская. Под управленческой культурой ученый понимает такое интегративное динамичное качество личности, которое развивается по принципу последовательной смены стадий субъекта управления - от управленческой культуры школьника - будущего педагога до педагога-руководителя [18].

Л.Д. Андреева, Е.Г. Осовский, Н.В. Тамарская и др. рассматривают управленческую культуру как готовность к осуществлению управления.

Е.Г. Осовский в структуре готовности к осуществлению управления выделяет теоретическую, психологическую и технологическую составляющие. Таким образом управленческая культура представляет собой такие способности субъекта, которые позволяют ему реализовать свои знания и навыки таким образом, чтобы эффективно решать задачи в сфере управления и проектирования инновационных продуктов управления образовательным процессом.

Исследователи Л.Д. Андреева, И.А.Кузнецова, Н.В. Тамарская и др. выделяют три уровня реализации управленческой культуры педагога: первый уровень - самоуправление (управление собой), второй уровень - управление (управление образовательной деятельностью), третий уровень - соуправление (участие в управлении образовательной организацией).

Анализ приведенных выше определений позволил нам охарактеризовать «управленческую культуру будущего педагога» как интегративную динамическую личностную характеристику, которая включает в себя общекультурные, профессиональные и специальные знания и умения, личностные качества и ценностные ориентации, обеспечивающие готовность к управленческой деятельности на уровнях самоуправления, управления и соуправления.

Выделим структурные компоненты, обеспечивающих целостность исследуемого феномена «управленческая культура. будущих педагогов».

В педагогических исследованиях нам удалось выявить следующие компоненты управленческой культуры: Л.Д.Андреева и Н.В. Тамарская - информационный, операциональный, аксиологический [1; 18]; Т.М.Горюнова - аксиологический, гносеологический, технологический [9]; А.А. Маури - мотивационный, волевой, когнитивный и операциональный [14].

В контексте нашего исследования мы рассматриваем управленческую культуру будущих педагогов как совокупность культур, интегративный вид культуры, в состав

которой входят организационная культура, правовая культура, информационно-технологическая культура и коммуникативная культура.

Организационная культура будущих педагогов включает осознание личностью культуры своей организации, ее элементов, принятие совокупности ценностных ориентаций организации в качестве ориентира профессиональной педагогической деятельности.

Правовая культура будущих педагогов представляет собой не только понимание принципов права в рамках осуществляемой образовательной деятельности, но и уважительное отношение к правовым ценностям включая ценности образовательного права, а также навыки осуществления правового регулирования профессиональных отношений. Правовая культура является способом обеспечить правомерное профессиональное поведение специалиста в области управления образовательной деятельностью [7].

Информационно-технологическая культура будущих педагогов включает «технологические знания, умения и навыки, профессионально значимые личностные качества, позволяющие личности адаптироваться в существующем информационном и технологически насыщенном мире» [6].

Коммуникативная культура будущих педагогов включает систему психологических знаний о себе как субъекте профессиональной деятельности и других как ее участниках, умения и навыки в коммуникативной сфере, разработку и контроль стратегий поведения в различных социальных ситуациях, которые дают возможность реализовать межличностное общение в соответствии с его целями в определенных ситуацией условиях.

Каждый компонент культуры включает в себя знаниевую, мотивационную, деятельностьную и рефлексивную составляющие, характеризующиеся совокупностью специальных компетенций.

Теоретический анализ феномена «управленческая культура будущего педагога» позволяет сделать вывод, что это динамическое личностное новообразование, имеющее сложную структуру (многоуровневое, интегративное); его содержанием выступает система знаний и умений (общекультурных, профессиональных и специальных), личностных качеств и ценностных ориентации.

Развитие выделенных компонентов управленческой культуры будущих педагогов (организационная культура, правовая культура, информационно-технологическая культура, коммуникативная культура) обеспечивают готовность к управленческой деятельности на уровнях самоуправления, управления и соуправления.

В целях повышения эффективности профессиональной деятельности будущих педагогов нами разработана модель формирования управленческой культуры будущих педагогов. Она представлена концептуально-целевым, содержательно-технологическим, оценочно-результативным блоками.

Концептуально-целевой блок состоит из таких компонент как цель, методологические подходы и принципы.

В рамках нашего исследования можно определить *цель* Модели как совершенствование управленческой культуры будущих педагогов.

Теоретико-методологическим основанием модели выступают аксиологический, компетентностный и средовой подходы.

Аксиологический подход (Б.М. Бим-Бад, А.В. Кирьякова, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин и др.) позволяет как проанализировать личность будущего педагога, так и дать оценку его профессиональным качествам, выявив ключевые личностные и профессиональные ценности. По мнению различных исследователей, к таким ценностям

можно отнести ценности, напрямую связанные с представлением объекта о его личности и месте в социуме. Зачастую они связаны с категориями взаимодействия и партнерства, а также успеха и потребности (потребителя). Соответственно можно говорить об интериоризации ценностей на основании собственного видения и опыта субъекта в рамках современного образовательного пространства [Кирьякова].

Компетентный подход (А.В. Хуторский, А.Г. Каспржак, Л.Ф. Иванова и др.) приоритетным выделяет умения будущего педагога реализовать свои компетенции при помощи реального разрешения возникающих перед ним трудностей в профессиональной сфере как в рамках образовательного процесса, так и в управленческой деятельности. При этом нельзя говорить о возможности использования термина «научить» применительно к компетентному подходу, поскольку он подразумевает не столько знания как факт информированности субъекта деятельности, как способность применения полученной информации.

Средовой подход (Ю.С. Мануйлов, Е.В. Швачко, Т.А.Калугина, и др.) предполагает формирование специальной среды для управления образовательной деятельностью.

В контексте нашего исследования мы рассматриваем информационно-образовательную среду как средство формирования управленческой культуры будущих педагогов. При этом к функциям педагога по управлению информационно-образовательной средой относятся: планирование (формирование целей конструирования и управления информационно-образовательной среды), организация (создание оптимальной структуры функционирования информационно-образовательной среды в рамках организации образовательной деятельности); мотивация (совокупность методов, стимулирующих участников образовательных отношений к активному взаимодействию в условиях информационно-образовательной среды), контроль (система регулирования деятельности по оценке эффективности информационно-образовательной среды).

Обладая условиями инновационности и высокотехнологичности информационно-образовательная среда под непосредственным управлением педагога превращается в инструмент комплексного и целенаправленного воздействия на субъектов образовательной деятельности.

Аксиологический, компетентный и средовой подходы реализуются в основных принципах организации информационно-образовательной среды региона способствующей совершенствованию управленческой культуры будущих педагогов.

Принцип информационно-аналитической основы управления, предполагающий приобретение субъектами умения анализировать и оценивать свою деятельность и ее результаты, улучшать ее и профессиональные качества на основании имеющейся у педагога информации о своей работе.

Принцип постоянного роста профессиональной компетентности, согласно которому будущий педагог должен заниматься самообразованием, обладать способностью самостоятельно создавать и выстраивать образовательную среду, наполненную информационно-технологическим содержанием, воплощать в педагогической деятельности инновационные модели, соответствующие конкретным педагогическим целям и задачам, направленным на формирование у обучающихся личностных, метапредметных и предметных результатов.

Принцип адаптивности, проявляющий себя в умении будущего педагога быстро и грамотно реагировать на изменения в законодательстве Российской Федерации в сфере образования и приводить в соответствие с этими изменениями рабочую документацию.

Принцип рефлексии, осуществляющийся через осмысление результатов и процесса деятельности будущего педагога.

Раскроем *содержательно-технологический блок* модели.

В контексте нашего исследования профессиональную деятельность будущего педагога мы рассматриваем в условиях информационно-образовательной среды, которая имеет структурированную многоуровневую систему:

- 1 уровень - информационно-образовательная среда Российской Федерации;
- 2 уровень - информационно-образовательная среда региона;
- 3 уровень - информационно-образовательная среда образовательной организации;
- 4 уровень – информационно-образовательная среда конкретного учителя.

Первый уровень организации информационно-образовательной среды включает федеральные информационные порталы и сайты, посвященные образованию (например, Федеральный портал «Российское образование», Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов и др.), сайты образовательных организаций федерального значения (например, образовательный центр «Сириус»), а также крупные образовательные ресурсы (такие как «Российская электронная школа», «Яндекс. Учебник» и др.).

Второй уровень организации информационно-образовательной среды включает региональные и муниципальные образовательные ресурсы, куда выходят сайт регионального министерства образования, регионального института развития образования, сайты муниципальных органов управления образования, сайты региональных образовательных организаций и площадок, региональные хранилища цифровых образовательных ресурсов, единые базы данных образовательных организаций (например, «Электронная школа»).

Третий уровень включает информационно-образовательную среду конкретной общеобразовательной организации куда входят единая база данных организации (например, «Электронная школа»), официальный сайт образовательной организации, группы в социальных сетях, классные и родительские сообщества и др. Помимо информационных ресурсов информационно-образовательная среда организации включает инфраструктурное и технологическое обеспечение.

Четвертый уровень представляет собой персональную информационно-образовательную среду учителя. По нашему мнению, каждый педагог в контексте своей профессиональной деятельности конструирует уникальную информационно-образовательную среду, которая с одной стороны интегрирует образовательные средства и инновационные технологии необходимые для обеспечения образовательной деятельности в рамках преподаваемого предмета, а с другой - реализует социально-коммуникативные процессы.

Каждый из перечисленных уровней направлен на достижение своих специфических целей и несет особую функциональную нагрузку. На первом уровне информационно-образовательная среда исполняет роль информационного справочно-правового и содержательного сопровождения, на втором уровне – раскрывает региональные особенности системы образования; на третьем – актуализирует проблемные ситуации конкретной образовательной организации; на четвертом – выполняет организационно-деятельностную функцию.

Технологический компонент модели включает **информационно-коммуникативные технологии**, расширяющие возможности для эффективной профессиональной деятельности будущих педагогов в области управления.

В контексте нашей работы мы будем придерживаться классификации информационно-коммуникационных технологий Н.Д. Угриновича, в основе которой лежит критерий решаемых задач:

- технология обработки графической информации;
- технология компьютерных презентаций;

- технология обработки текстовой информации;
- мультимедиа технология;
- технология обработки числовых данных;
- технология хранения, поиска и сортировки информации;
- коммуникационные технологии (сети разных уровней, телекоммуникации, электронная почта, мультимедиа-интернет технологии).

Представленные технологии позволяют будущему педагогу образовательной организации более эффективно организовать свою деятельность в области педагогического управления.

Оценочно-результативный блок модели представлен интегративным критерием и уровневыми показателями, позволяющими определить результативность организации информационно-образовательной среды региона способствующей совершенствованию управленческой культуры будущих педагогов.

Интегративным критерием эффективности совершенствования управленческой культуры будущих педагогов мы рассматриваем его готовность к управленческой деятельности.

На основе анализа психолого-педагогической и научно-методической литературы и с учетом изучения деятельности будущих педагогов образовательной организации нами выделены следующие показатели управленческой культуры будущих педагогов: когнитивный, мотивационный, деятельностный и рефлексивный.

Когнитивный показатель включает знания в области образовательного менеджмента и маркетинга, позволяющие осуществлять эффективное управление, и обеспечивающие сотрудничество со всеми участниками образовательных отношений.

Мотивационный показатель отражает систему мотивов и ценностей будущего педагога образовательной организации, которыми он руководствуется при осуществлении управленческой деятельности.

Деятельностный показатель подразумевает умения, навыки и практический опыт самостоятельной деятельности в сфере управления, способность к субъект-субъектному взаимодействию с участниками образовательных отношений.

Рефлексивный показатель характеризуется способностью адекватно оценивать собственный уровень владения управленческой культурой, выявлять причины для преодоления актуальных и возможных трудностей в управленческой деятельности.

Интеграция показателей демонстрирует способность и готовность будущего педагога осуществлять управленческую деятельность в образовательной сфере, владеть средствами деловой коммуникации при взаимодействии с субъектами образовательных отношений.

В соответствии с показателями определены уровни сформированности готовности к управленческой деятельности (низкий, средний, высокий).

Целостность представленной модели обеспечивается научно-методическим, психолого-педагогическим и организационно-управленческим единством. Реализация предложенной модели в практике предоставляет возможность для создания информационно-образовательной среды региона, включающей единое информационное справочно-правовое поле всех участников образовательных отношений, регулируемое органами государственного контроля (надзора) в сфере образования. Содержание деятельности в рамках модели в совокупности с применяемыми педагогическими технологиями обеспечивает эффективность совершенствования управленческой культуры будущих педагогов.

Список литературы

1. Андреева Л.Д. Формирование управленческой культуры молодого учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Андреева Любовь Дмитриевна. - Якутск, 2005. - 22 с.
2. Багирова З.К. Формирование управленческой культуры будущего руководителя образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Багирова Загидат Курбанмагомедовна. - Махачкала, 2008. - 18 с.
3. Белолипецкий В.К., Павлова Л.Г. Этика и культура управления: Учебно-практическое пособие. / В.К.Белолипецкий, Л.Г.Павлова. - М.: ИКЦ МарТ, Ростов н/Д.: ИЦ МарТ, 2004. - 383 с.
4. Большой психологический словарь / Под ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. - СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК; М.: ОЛМА-Пресс, 2003. - 666 с.
5. Бурнакин М.Н. Функциональный подход к формированию управленческой культуры менеджера образования / М.Н. Бурнакин // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. - № 64-3. – С. 46-49.
6. Везетиу Е.В. Технологическая культура учителя в структуре профессионально-педагогической культуры / Е.В. Везетиу // Педагогический вестник. - 2019. - № 6. - С. 11-13.
7. Вовк Е.В. Педагогические условия формирования правовой культуры будущих педагогов / Е.В. Вовк // Педагогический вестник. - 2019. - № 7. - С. 28-29.
8. Гафарова Г.А. Развитие управленческой культуры профсоюзного актива работников образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Гафарова Гульсиня Асхатовна. - Казань, 2005. - 24 с.
9. Горюнова Т.М. Развитие управленческой культуры будущего педагога дошкольного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Горюнова Татьяна Максимовна. - Н. Новгород, 2002. - 223 с.
10. Ключева Г.М. Управленческая культура как детерминанта профессионализации педагога / Г.М. Ключева // Новый взгляд. Международный научный вестник. – 2014. – № 4. – С. 51-60.
11. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. — М.: «Академия», 2000. - 176 с.
12. Краснова С.И. Методологические подходы к развитию управленческой культуры руководителя общеобразовательной организации / С.И.Краснова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. - № 54-6. – С. 106-114.
13. Кузнецова И.А. Зарубежный опыт как основа технологии эффективного формирования управленческой культуры студентов - будущих педагогов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кузнецова Ирина Александровна. - Ижевск, 2006. - 274 с.
14. Маури А.А. Формирование управленческой культуры будущих менеджеров в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Маури Андрей Альбертович. - Нижний Новгород, 2009. - 20 с.
15. Милютин П.В. Управленческая культура личности и факторы развития / П.В. Милютин // Власть. – 2007. – № 5. – С. 90-93.
16. Поздняков А.П. Формирование управленческой культуры будущего специалиста социальной работы в вузе: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Поздняков Алексей Петрович. - Москва, 2007.- 40 с.
17. Социологический энциклопедический словарь. На русском, английском, немецком, французском и чешском языках. Редактор-координатор - академик РАН Г.В. Осипов. — М.: Издательская группа ИНФРА М - НОРМА, 1998. - 488 с.

18. Тамарская Н.В. Формирование управленческой культуры педагога в системе непрерывной профессиональной подготовки: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Тамарская Нина Васильевна. - Калининград, 2004. - 42 с.

19. Философия и методология науки: учебное пособие для аспирантов / А.И. Зеленков, Н.К. Кисель, В.Н. Новиков и др. Под ред. А.И. Зеленкова // Минск: АСАР, 2007. – 146 с.

20. Яковлева, Н.М., Яковлев, Н.О. Педагогическое управление: сущность, значение и содержание / Н.М.Яковлева, Н.О.Яковлев // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2011. – №4. – С.34-44.

4.3. Становление музыканта-педагога: музыкально-профессиональный аспект

В лично-профессиональном становлении музыканта-педагога, безусловно, приоритетное значение имеет музыкально-профессиональный аспект, границы которого не ограничиваются только областью музыкального исполнительства. Сегодня область научных исследований данного вопроса достаточно широка. Это музыкальная эстетика, философия музыки, искусствознание, музыкальная социология, этномузыкология и этнография, музыкальная психология и музыкотерапия, музыкальная антропология и музыкально – психологическая антропология, музыкально-педагогическая аксиология, теория и история художественной культуры, педагогика искусства, психология искусства и творчества и т.д. Перечень научных направлений и ФГОСы подготовки специалиста свидетельствуют, что лично-профессиональная актуализация и самореализация музыканта-педагога в современном социокультурном и образовательном пространстве носит полифункциональный характер. Поэтому считаю, что музыкально-профессиональный аспект становления музыканта-педагога необходимо рассматривать как единство следующих компонентов: музыкально-исполнительского, художественно-творческого, музыкально-психологического и музыкально-педагогического, научно-исследовательского, организационно-управленческого, культурно-просветительского. В совокупности они способствуют формированию специальных - музыкальных профессионально значимых качеств и компетенций. Безусловно, каждый из компонентов в различных модификациях уже являлся предметом специального исследования учёных прошлого и современности, что позволило выявить их специфику и многогранность внутреннего содержания. Вместе с тем, анализ работ даёт право говорить об их глубокой взаимосвязи, где в качестве интегрирующего начала выступает сама личность музыканта-педагога и, сопряжённый с ней, сложный процесс духовно-творческой деятельности. Таким образом, обозначенные компоненты позволяют рассматривать музыкально-профессиональный аспект как целостное явление.

Интересны, в этом смысле, высказывания М.С. Кагана, который рассматривает данную проблему в контексте современных подходов в образовании и вопросов подготовки учителя. Он, в частности, говорит о назревшей необходимости принципиально нового взгляда на учителя, а именно, не как на «преподавателя-предметника», а как на «Учителя Художника», что в полной мере коррелирует с музыкантом-педагогом. Именно «Учитель Художник», по словам учёного, способен и призван «сформировать Человека как целостную и уникальную Личность, отвечающую запросам, складывающегося в XXI столетии нового исторического типа культуры» [10; Т. 3; с. 216]. Кроме того, М.С. Каган выявляет родство в деятельности Художника и Учителя, которое выражается: в формах творчества; «одухотворении» реальных материальных предметов; в синкретическом характере творческой деятельности. Он

пишет: «Между деятельностью Художника и Учителя существует глубинное родство. Оно выражается в том, что обе являются формами творчества, в одном случае – сотворением реального, живого человека, в другом – иллюзорного человека, образной модели человека реального, но именно их сотворением, в соответствии с тем идеалом человеческой личности, который существует в сознании обоих творцов. Вместе с тем, искусство Учителя подобно художественному творчеству в видах искусства, одухотворяющих реальные материальные предметы, ведь педагогика, самодеятельно-материнская, а затем профессионально-учительская, имеют тоже дело с материальным «предметом», который она должна одухотворить, очеловечить. Так искусство Учителя синтезирует творчество актёра и творчество зодчего, создавая новые формы человеческого бытия, выражающие его идеальные представления Учителя о том, каким должен быть Человек... ». И ещё одно замечание учёного, «Четыре вида человеческой деятельности предстают в синкретическом слиянии только в художественном и педагогическом творчестве. Данная способность делает искусство самосознанием культуры..., а педагогическая деятельность делает человеческую личность прямой носительницей культуры ...» [10; Т. 3; с. 216-217].

О воспитании музыканта-художника представляют интерес и высказывания В.Г. Ражникова. Он, в частности, замечает, исполнитель-художник тот, кто «несмотря на неяркое произведение, может силой своего подключения и участия вызвать насыщенные и глубокие переживания у слушателей». А выдающимся, в творческом (художественном) отношении, музыкантом-педагогом является тот, кто «может из любого ... ученика сделать развивающегося, движущегося к высоким музыкальным идеалам художника» [20; с. 88]. В этом процессе, который он определяет как «путь наибольшего сопротивления», учёный выделил следующие свойства: творчество, «замешанное на новизне и парадоксе» относительно обеих сторон, то есть ученика и учителя; духовность и вдохновение; интуиция; любовь как бескорыстное отношение и отдача себя ради восхождения другого.

С точки зрения психологии искусства и художественного творчества В.И. Петрушин представил развёрнутую характеристику личности художника-творца, где акцент поставлен на его психической стороне. Им выделены следующие качества, присущие для людей творческих специальностей:

- потребность в образном отражении мира через создание или интерпретацию произведения искусства;
- восприятие жизни целостно и ассоциативно;
- способность к глубокой эмпатии и идентификации с объектом;
- способность к антропоморфизму и анимизму;
- доминирующая эмоциональность и впечатлительность;
- потребность в бескорыстном самовыражении;
- интерес к жизни жажда новых впечатлений;
- внимательность и наблюдательность;
- вдохновение, интуиция и воображение как основа мировоззрения;
- трудолюбие, требовательность и терпение, как к себе, так и окружающим;
- честолюбие и жажда славы;
- общественная миссия художника;
- многогранность и противоречивость;
- склонность к медитации и эмоциональным потрясениям [18; с. 157-185].

Традиция воспитания **художественно-творческого начала** в личности музыканта как исполнителя и педагога имеет в отечественной педагогике богатый опыт. И сегодня она не потеряла своей актуальности. Напротив, её значение возрастает, что обусловлено

рядом причин, среди которых первостепенную роль играют процессы информатизации и компьютеризации, порождающие приоритет рационально-прагматичного, клипового сознания. Следствием этого, является «узко ремесленный» (Б.М. Неменский) подход в образовании, и особенно в подготовке педагогов творческих специальностей. Выход, как нам представляется, заключается в смене приоритетов - с преподавателя-предметника на «Учителя Художника», о чём писал М.С. Каган. В этом случае, весь процесс образования и воспитания педагога направлен, говоря словами П.В. Симонова, на «постижение психологической природы, структуры и способов формирования творческого дара Учителя-воспитателя, который имеет высокое звание «инженера» человеческих душ» [10; Т. 3; с. 676].

Созвучна этому и мысль Б.М. Неменского, который считает, что педагог-художник в силу специфики своей профессии, «должен обладать широким практическим художественным опытом», так как именно он – «носитель, передатчик новым поколениям целостного фундамента художественной культуры» [15; с. 153]. Говоря о художественно-профессиональном аспекте личности педагога, им выделены следующие свойства: широта художественной культуры, «глубокий навык и опыт той художественной деятельности», которая является основной [15; с. 154], то есть взаимосвязь общей художественной культуры и профессионального мастерства. Кроме того, Б.М. Неменский подчёркивает принципиальное различие просто художника от художника-педагога. Последний, в его понимании, отличается любовью и способностью работать с людьми, так как их «материал – непосредственно души и судьбы людей. А искусство – инструмент в их творчестве». Поэтому, заключает он, «необходимо помнить, что любому народу учителя Искусств не менее нужны, чем художники. Их нужно значительно больше и быть талантливым учителем – престижно» [15; с. 155]. Несмотря на то, что Б.М. Неменский адресовал эти слова педагогам изобразительного искусства, они в полной мере могут быть отнесены ко всем педагогам творческих специальностей, и, прежде всего, музыкантам-педагогам, так как основой их полифункциональной деятельности является духовно-творческое начало.

Не менее актуально и своевременно звучат его слова относительно востребованности педагогов творческих специальностей, в том числе и музыкантов-педагогов. Не является секретом, что процессы модернизации, происходящие в системе образования, ведут к сокращению часов на дисциплины художественно-эстетического цикла в общеобразовательных заведениях. В частности, урок музыки остался практически только в начальной школе. На уровне среднего звена (5-9 классы) хорошо, если он трансформирован в интегрированный урок "Искусства", а чаще всего перенесён в блок дополнительного образования, или факультатива. Это означает, что занятия музыкой осуществляются по желанию учащихся, то есть с теми, кто проявил интерес и способности к ним т.д. В блоке дополнительного образования (или факультатива) музыкальные занятия осуществляются по определённым направлениям: вокальное, инструментальное, вокально-хоровое и т.д., то есть присутствует специализация по видам музыкально-творческой деятельности. Таким образом, в сложившейся ситуации общего музыкального образования нарушен и забыт очень важный принцип. А именно, право каждого ребёнка на общее музыкальное и художественное образование, которое является историческим завоеванием и, по сути, духовным достижением нашей культуры. Оно отстаивалось на протяжении нескольких столетий и представляет собой одну из важных традиций отечественного образования. Поэтому её разрушение соразмерно нравственному преступлению. В данном контексте, крайне актуальны слова В.С. Библера, утверждающего, что школа XXI века должна создавать «Человека культуры», так как он, то есть «человек культуры» - это целостный человек», «выращивание»

которого предполагает сопряжение образования и воспитания, при доминанте последнего, и направлено на формирование ценностного сознания [10; Т. 3; с. 672]. Это ещё раз доказывает, что деятельность Учителя необходимо рассматривать как художественное творчество, а самого Учителя – Художником человеческих душ, так как он и только он способен взять на себя ответственность и начать решать столь сложную задачу.

Одним из проявлений художественно-творческого начала является артистизм, как элемент актёрского мастерства, в деятельности музыканта-педагога. Поэтому не случайно деятельность музыканта-педагога часто сравнивают с работой актёра, так как между ними очевидна близость. В частности, один и другой работают с людьми разных возрастов, интересов, потребностей и т.д.; задачей обоих является приобщение к высокому искусству посредством пробуждения чувств и мыслей во время художественно-творческой деятельности (во время спектакля или занятия музыкой); деятельность обоих связана с искусством и творческим процессом. Вместе с тем, в их деятельности присутствуют и отличия, которые свидетельствуют, что музыкант-педагог помимо обозначенных задач, выполняет ещё много функций и ролей, необходимых для полноценного воспитательно-образовательного процесса. В частности, он выступает в одном лице как сценарист, режиссёр и исполнитель одной из ролей на уроке или музыкальном занятии. Он выступает в роли организатора и руководителя внеклассной и внешкольной музыкально-просветительской работы с учащимися; чаще всего он руководитель и педагог дополнительного музыкального образования в школе и т.д. Таким образом, современный музыкант-педагог в системе общего или дополнительного образования должен обладать комплексом способностей, знаний и навыков, чтобы соответствовать уровню профессиональной компетентности и отвечать требованиям сегодняшнего дня.

Проявление художественно-творческих способностей музыканта-педагога, прежде всего, связано с музыкально-исполнительской деятельностью. Поэтому можно сказать, что **музыкально-исполнительский компонент** является "сердцем" музыканта-педагога, объединяя в себе все остальные. Особенность данного компонента состоит в том, что в нем сохранились и «живут» великие традиции отечественной исполнительской и педагогической школы, которые сформировались в предыдущие столетия. Эти традиции «живут» и развиваются благодаря существующей преемственности поколений разных школ, как, например, Г.Г. Нейгауза, К.Н. Игумнова и мн. др., и, вместе с тем, имеющихся сегодня возможностей самореализации молодых музыкантов. В данном случае это многочисленные конкурсы, фестивали; синтетические формы музыкального творчества и художественно-музыкальных индустрий.

Остановимся на отдельных традициях отечественной исполнительской школы, которые и сегодня составляют основу музыкально-исполнительской подготовки будущего музыканта-педагога, его становления как личности профессионала и Человека культуры.

Индивидуальный подход в развитии комплекса общих и специальных способностей каждого учащегося является основой отечественной музыкальной педагогики. Он помогает не только выявлению способностей, но и определению средств их дальнейшего развития. Поэтому каждый из педагогов имел свой комплекс методов, который считал необходимым. Так, в частности, Т. Лешетицкий, наряду с чутким отношением к индивидуальности каждого ученика, в тоже время был требователен к дисциплине в широком смысле слова. «Жёсткой дисциплиной, говорил он, вы только дадите таланту культуру, но никогда не убьёте его собственной индивидуальности. Самый лучший алмаз, чтобы стать бриллиантом, требует тщательной шлифовки» [7]. Под «шлифовкой»

понималась умственная работа музыканта, как необходимое условие достижения профессионального мастерства.

Вопрос самостоятельной работы и самосовершенствования был и остаётся одним из главных в профессиональном становлении музыканта-педагога. С.И. Танеев, в частности, говорил о постоянной работе музыканта над собой, как необходимом условии овладения «фундаментальными основами» профессиональной деятельности и творчества, в целом [9]. Л.В. Николаев подчёркивал, что главная цель профессионального образования музыканта заключается в том, чтобы «поставить человека на рельсы, по которым он должен в дальнейшем двигаться сам» [3]. Иначе говоря, научить человека учиться, самостоятельно мыслить, думать и принимать решения. Кроме того, Л.В. Николаев активизировал интерес и инициативу у своих учеников, настоятельно советовал посещать концерты, занятия других профессоров для того, чтобы также учиться у «больших» артистов и «присваивать, впитывать» всё ценное, что есть в их мастерстве [3].

Использование «комплексного метода» преподавания с целью воспитания личности молодого музыканта. Данный комплекс включает: методы создания «инструментально-оркестровой» партитуры и «замедленной киносъёмки», методы «эмоционально-волевого воздействия», «художественного сопоставления» и ассоциаций, метод взаимосвязи эмоционального и интеллектуального – «синтез эмоций и разума», метод дирижирования – «волевого дирижёрского начала» [22]. Все эти средства использовались великими музыкантами-педагогами, чтобы «зажечь», увлечь студентов, разбудить в них инициативу и самостоятельность, сделать их «соучастниками» и «сотрудниками» в решении художественно-творческих задач на уроке. При этом решение художественно-творческих задач всегда преследует более важную, а, по сути, основную цель – воспитание личности музыканта. Г.Г. Нейгауз писал: «В каждом ученике нужно воспитать сначала Человека, потом Художника, потом Музыканта и уже потом Пианиста» [13; 14]. Данное определение раскрывает сущностную характеристику музыканта, в которой интегрированы личностные и профессиональные качества, при этом, Человеческий фактор является основным - определяющим.

Кроме того, Г.Г. Нейгауз подчёркивал, что он воспитывает не просто пианиста, а Учителя Музыки, вкладывая в это понятие глубокий и широкий смысл. А именно, учитель, который владеет энциклопедическими знаниями в области истории и теории музыки, художественной культуры, учитель, который может анализировать, сравнивать, сопоставлять, проводить художественные и жизненные ассоциации и параллели, и т.д. Учитель Музыки, по выражению Г.Г. Нейгауза, «должен быть одновременно и историком музыки, и теоретиком, учителем сольфеджио, гармонии, контрапункта и игры на фортепиано» [13; 14]. Именно поэтому «комплексный метод» преподавания стал основным в его музыкальной педагогике Искусства.

Вопрос выбора репертуара был и остаётся одним из главных в воспитании молодого музыканта-педагога. Традиция классического подхода к выбору произведений, заложенная братьями А.Г. и Н.Г. Рубинштейнами, не потеряла своей актуальности. С их именем связана и традиция обязательного изучения произведений И.С. Баха, которая сохраняется сегодня на всех уровнях музыкального образования. Репертуар, используемый ими в музыкально-педагогическом процессе, включал произведения и западноевропейских, и русских композиторов. При этом должны быть образцы сочинений, которые, открывают учащимся «возвышенный горизонт музыкального искусства» [9; 10Б]. А.Г. и Н.Г. Рубинштейны запрещали давать ученику произведения, «не имеющие артистического достоинства и основанные на элегантных пассажах и мелодиях» [9; 10Б]. Такое принципиальное отношение к выбору программы объясняет их понимание воспитательного и образовательного процесса как многостороннего явления,

где решались одновременно задачи личностного и профессионального становления музыканта как исполнителя и педагога.

Данная традиция бережно сохраняется последующими поколениями музыкантов-педагогов, так как она доказала свою надвременную сущность. Так, например, В.И. Сафонов, изучая с учащимися произведения разных стилей и композиторов, требовал от них блестящего, идеального исполнения. Он воспитывал в них осознание того, что в великом искусстве «всё трудно». В частности, он писал: «Учащиеся проникались сознанием, что лёгких вещей нет и что исполнить сонату В.А. Моцарта составляет почтенную художественную задачу» [4]. Эта точка зрения не потеряла своей актуальности и сегодня. Поэтому обучение, не зависимо от уровня образования: школа – СПО – ВУЗ, необходимо строить на высокохудожественном репертуаре, который адекватен развитию учащегося. Это будет способствовать его продвижению вперёд, нежели «борьба» с заведомо непреодолимыми трудностями.

Интонационно-вокальная выразительность звучания инструмента – это ещё одна традиция, отечественной инструментальной школы в целом. Её по-разному характеризовали, как «пение на рояле» (Н.Г. Рубинштейн, К.Н. Игумнов и др.); «задушевность исполнения», «движение души» (А.Г. Рубинштейн); «внедрение «bel canto» в инструментализм» (Б.В. Асафьев) и т.д. Стремление к звуковой выразительности музыкальной мысли повышало требования и к техническому совершенству мастерства исполнителя для достижения художественной целостности и убедительности в воплощении образа произведения. В данном вопросе также накоплен значительный опыт, который и сегодня используется музыкантами-педагогами на всех уровнях обучения от школы до вуза. Каждый из педагогов (А.Г. и Н.Г. Рубинштейны, В.И. Сафонов, Л.В. Николаев, Ф.М. Блуменфельд и мн. др.) находил свои методы и приёмы работы над исполнительским мастерством, которое они рассматривали широко, как владение всем комплексом выразительно-технических средств инструмента. Вместе с тем, их объединяло понимание главного – работа над совершенствованием профессиональных навыков – это осознанный труд музыканта, который не является самоцелью, а направлен на воплощение замысла композитора.

Художественно-творческое начало сочетающееся с высокими этическими и эстетическими требованиями – это ещё одна традиция, сформировавшаяся в отечественной исполнительской школе. Её проявление многогранно, в том числе, в вопросах выбора репертуара, единстве технического и художественного начал, в работе над звуковой палитрой, а так же в вопросе изучения музыкального произведения и его художественно-исполнительской интерпретации.

Так, например, Ф.М. Блуменфельд высшим проявлением технического совершенства считал слуховое осознание произведения. Поэтому первостепенное значение он придавал развитию внутренних слуховых представлений, тембрового слуха, слуховых ассоциативных связей, что в целом способствовало активизации творческого воображения, развитию художественных способностей. По словам Л.А. Баренбойма, в своих учениках Ф.М. Блуменфельд воспитывал «слышащие уши», «слышащие глаза», «слышащие пальцы» [3; 4].

Развивая творческую индивидуальность каждого учащегося, Ф.М. Блуменфельд ставил задачу координации эмоционально-чувственного и сознательно-интеллектуального начал, взаимодействия мыслительных и творческих способностей, что положительно влияло на формирование самостоятельности и самоконтроля, как необходимых качеств личности музыканта-исполнителя и педагога-музыканта. Так, дирижёр А.В. Гаук позже вспоминал: «Прежде всего, он приучил к самостоятельности и старался всеми средствами выявить творческое лицо ученика. Следовало самостоятельно

находить пути к лучшему разрешению художественных задач. Ф.М. Blumenфельд учил нас слушать себя, контролировать, следить за результатами выполнения своих намерений. Это чувство постоянного контроля впоследствии сыграло большую роль в моей дирижёрской работе...» [7].

О необходимости всестороннего образования, расширении художественного и интеллектуального кругозора говорил также К.Н. Игумнов. Увлечённый живописью и литературой, он пытался инициировать этот интерес и в своих учениках посредством бесед и ассоциативных связей на занятиях в классе, используя, тем самым метод «художественных ассоциаций». Такого рода общение, замечает он, «считаю очень полезным, так как оно крайне помогает, оживляет, спасает от некоторой «мертвечины» [7].

Таким образом, рассмотренные вопросы профессионального обучения музыканта характеризуют его не только как исполнителя, но и проецируются на педагога-музыканта, так как исполнительский компонент является его неотъемлемой составляющей. Безусловно, здесь не работает принцип тождества, так как музыкант-художник по определению индивидуален и неповторим. Поэтому, выявленная палитра свойств и качеств, свидетельствует о многообразии их индивидуального преломления в каждом отдельно взятом случае. Кроме того, именно это многообразие и даёт основание говорить об индивидуальном стиле, как музыкантов-исполнителей, так и педагогов-музыкантов, почерк которых узнаваем в их школах и учениках. Как, например, школа Д.Ф. Ойстраха, Г.Г. Нейгауза, Л.В. Николаева и т.д., а также их учеников в лице, например, Э. Вирсаладзе, М. Воскресенского, С. Доренского, В. Третьякова, В. Спивакова; и совсем молодых, как Е. Мечетина, Д. Мацуев, В. Луганский, Е. Кисин и мн. др.

Музыкально-психологический компонент раскрывает особенности музыкального развития личности в процессе различных видов музыкально-творческой деятельности. Соответственно, предметом исследования учёных стали вопросы музыкальных способностей (Б.М. Теплов, А.Л. Гостдинер, Г.С. Тарасов, К.В. Тарасова, М.А. Румер, М.С. Старчеус и др.); вопросы музыкального восприятия и развития познавательных процессов (воображения, памяти, мышления) в процессе музыкальной деятельности (М.Г. Арановский, А.Л. Гостдинер, С.Н. Беляева-Экземплярская, Е.В. Назайкинский, В.В. Медушевский и др.); вопросы специфики музыкальной деятельности (Л.Л. Бочкарёв, Л.А. Мазель, Г.П. Прокофьев, В.Г. Ражников и др.)

Психолого-педагогические аспекты развития способностей в процессе профессионального музыкального обучения раскрыты в трудах известных учёных, музыкантов-методистов: А.Д. Алексеева, Л.А. Баренбойма, Е.В. Давыдова, Г.М. Когана, А.В. Малинковской, А.А. Николаева, А.Л. Островского, С.С. Савшинского, А.П. Щапова, А.И. Ямпольского и др. В этом же ключе находятся работы молодых учёных. Так, например, Ю.С. Фёдоров, А.А. Востриков, Л.М. Ганелин, Л.Г. Иванова исследуют проблему формирования эмоционально-регулятивных способностей в музыкально-исполнительской деятельности. Предметом анализа О.М. Нежинского является структура специальной дирижёрской одарённости (хотя она полностью соотносится и с другими исполнителями, особенно, инструменталистами), которая включает следующие способности:

- исполнительские – «способность создания музыкального образа – эталона в плане представления (в воображении)», для которого необходимы: развитый внутренний слух, жизненный и музыкальный опыт, богатое творческое воображение;

- двигательные эмоционально-волевые способности: моторика, способность при помощи движений выражать содержание музыки, то есть пластика движения,

способность эмоционально-волевого воздействия, как на исполнителей, так и слушателей, с целью эмоционального «заражения» и воздействия, волевая целеустремлённость;

- повышенные музыкальные данные: высокая степень развитости музыкальных способностей, а также специальные виды музыкального слуха: тембровый и динамический [8].

Т.Ф. Цыгульская всесторонне исследует структуру музыкально-педагогической одарённости, которая, как это доказывает автор, представляет собой интеграцию различных видов деятельности: исполнительской, организаторской и педагогической. В структуре педагогических способностей, выделены следующие компоненты: эмоционально-перцептивный, коммуникативный, организаторский, которые составляют «ядро» педагогической одарённости. Наряду с этим, Т.Ф. Цыгульская рассматривает артистизм, как особую способность, сопряжённую не только с музыкальностью, но и с художественно-творческими способностями и деятельностью [8].

В. Чистяков, размышляя о профессиональной подготовке музыканта в вузе, в качестве основы выделил триединство: высокого интеллекта, яркой эмоциональности и сильной воли [8]. Его точка зрения созвучна мысли известного музыковеда и педагога Г.М. Когана, который писал: «Только синтез воли, вдохновенных эмоций и рациональных моментов способен подвести артиста к вершинам исполнительского мастерства» [11; с. 86].

И последнее, Е. Чо рассматривает проблему учебно-музыкальной деятельности учащегося в вузе с точки зрения взаимосвязи всех видов музыкальной деятельности, где выделяет «внешний» и «внутренний» планы. Соответственно, внешний план представляет музыкально-исполнительская деятельность; внутренний – теоретическая, включающая восприятие, осмысление, переживание. Взаимосвязь этих двух планов обусловлена художественно-творческим процессом, который, по мнению автора, есть необходимое условие [8]. Таким образом, художественно-творческое начало выступает неким связующим звеном между теоретической и практической составляющими единой в своей сути учебно-музыкальной деятельности. Это, в свою очередь, определяет целостность воспитательно-образовательного процесса, направленного на развитие и становление личности музыканта.

Музыкально-психологический компонент, как свидетельствует вышесказанное, интегрирует с музыкально-педагогическим, так как личность музыканта-педагога не только многогранна по структуре, но и сложна в своей сущности. Поэтому не случайно, что исследования, касающиеся музыкального воспитания, обучения, развития носят междисциплинарный характер.

Вместе с тем, **музыкально-педагогический компонент** имеет свои особенности, которые раскрываются в содержании и средствах музыкально-педагогического процесса и музыкально-педагогической деятельности обеих сторон, то есть учащегося и педагога. С этой точки зрения, накопленный опыт обобщён в работах таких учёных, как О.А. Апраксина, Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, Л.Г. Арчажникова, Б.В. Асафьев, Л.А. Баренбойм, Д.Б. Кабалевский, А.В. Малинковская, Н.А. Терентьева, Л.В. Школяр, Г.М. Цыпин и мн.др.

В контексте обозначенной проблемы, музыкально-педагогический компонент сопряжён с вопросами:

- общих и специальных способностей, профессионально значимых качеств музыканта-педагога (Э.Б. Абдуллин, Л.Г. Арчажникова, Т.А. Колышева и др.);

- интегративных знаний (И.Н. Немыкина, М.Г. Круглова и др.); художественной культуры (Л.А. Рапацкая и др.);

- мировоззренческих взглядов, убеждений и идеалов (Б.М. Целковников и др.); музыкального сознания (А.В. Торопова и др.);

- музыкально-ценностных ориентиров (А.И. Щербакова и др.) [8].

Особое внимание уделено вопросу профессиональной подготовки музыканта-педагога в контексте деятельностного подхода. В частности, исследованы проблемы активизации мыслительной деятельности; развития коммуникативных умений; формирования и развития художественно-творческих способностей; совершенствования исполнительского мастерства; творческой самореализации; становления мировоззренческих убеждений и ценностных ориентаций. В области специального музыкального образования разработку получили проблемы, связанные с психолого-педагогическими аспектами музыкально-исполнительской деятельности.

Для музыкального профессионального образования особое значение имеет теория развивающего обучения в музыкальной педагогике, разработанная Г.М. Цыпиным. В частности, им сформулированы принципы развивающего обучения в профессиональном музыкальном образовании:

- увеличение объёма используемого в учебно-педагогической работе материала;
- увеличение меры теоретической емкости музыкальных занятий;
- необходимость такой работы с материалом, при которой с максимальной полнотой проявлялась бы самостоятельность, творческая инициатива учащегося-музыканта [23].

В контексте квалификационного подхода разработана модель специалиста – "учителя музыки", определены профессионально значимые качества личности и ЗУН, необходимые для осуществления профессиональной деятельности. Данная модель включает:

- общепедагогические умения (гностические, перцептивные, коммуникативные);
- профессиональные – специальные: исполнительские навыки, специальные знания и умения в области музыкального искусства,
- профессионально значимые рефлексивные качества [8].

В профессиональный комплекс педагога-музыканта также включены: гностический, перцептивный, организаторский, исполнительский и коммуникативный компоненты.

Идея целостности формирования учителя музыки (личностных характеристик и профессионального мастерства) положена в основу профиограммы, разработанная Л.А. Арчажниковой, которая представляет собой комплекс, включающий общечеловеческие качества, психолого-педагогические ЗУН, музыкальные способности [2].

В.И. Муцмахер выделил два компонента, составляющие основу профессиональной подготовки студентов музыкантов в педагогическом вузе: общепедагогический и специальный – "музыкально-творческий" [12]. Они отражают специфику деятельности музыканта-педагога и определяют профессиональную готовность студента к практической деятельности на практике. В свою очередь специальный компонент представляет комплекс знаний, умений навыков по видам деятельности:

- музыкально-педагогические (музыкальная педагогика, психология; методологическая культура учителя музыки; методика музыкального воспитания);

- музыкально-теоретических (история, теория музыкальной культуры и музыкального искусства; социология музыкальной культуры, полифония и анализ музыкальных произведений и др.);

- музыкально-исполнительских (по видам музыкальной деятельности);

- музыкально-просветительских (концертно-исполнительская, организаторско-концертная, вербально-просветительская деятельность и др.) [12].

Данный комплекс ЗУН представляет собой основу формирования специальных музыкальных профессионально значимых качеств и компетенций, которые рассматриваются нами как самостоятельные компоненты музыкально-профессионального аспекта становления музыканта-педагога.

Особый интерес представляют работы, в которых рассматривается феномен музыканта-педагога в контексте современных подходов. В частности, исследования Е.В. Николаевой, Т.Г. Мариупольской, Г.А. Прасловой. Они посвящены осмыслению отечественного музыкального образования с точки зрения взаимодействия традиций и новаций и разработке «Модели профессионального развития будущего музыканта-педагога в процессе вузовской историко-педагогической подготовки» (Г.А. Праслова). Модель ориентирована на «становление профессиональной компетентности», её реализация проявляется «в способности решать профессиональные задачи с использованием музыкально-исторического педагогического опыта», (в профессиональном мастерстве), а также личностных ценностях и наклонностях [19; с. 26]. Таким образом, модель профессионального развития объединяет в себе профессиональный и личностный компоненты.

В этом же русле выполнена работа А.И. Николаевой, где рассмотрена проблема формирования личности будущего музыканта-педагога в контексте стилевого подхода, раскрыта его педагогическая и личностно-ориентированная направленность. Автором обоснована диалектическая природа воздействия на учащегося в процессе музыкально-исполнительской деятельности в фортепианно-исполнительском классе. Результатом этого воздействия является формирование личностных – «общечеловеческих» и профессиональных качеств (потребность в познании, способность к эмпатии, переходящая в интерес к внутреннему миру людей, внутренняя свобода и др., а также художественный вкус, способность к дедуктивному мышлению, способность мыслить исторически и диалектически, способность к творчеству, или креативность) [16; с. 8].

В художественном, гуманитарно-культурологическом контекстах рассмотрена проблема становления целостной личности музыканта-педагога в работах Ю.Н. Бычкова, О. Сайгушкиной, М. Городиловой, Н. Мироновой. Ю.Н. Бычков, в частности, считает центральной задачей музыкальной педагогики в области профессионального образования воспитание музыканта как активной творческой личности, сочетающей индивидуально-личностное и художественное начала. В качестве основных средств воспитания выступают художественная среда и художественные национальные традиции [6], то есть, национальная художественная культура во всей совокупности своего проявления.

О необходимости широкого гуманитарного и художественного образования в подготовке музыканта говорится также в работах М. Городиловой и О. Сайгушкиной. Так, например, М. Городилова замечает, что задача музыкальной педагогики сегодня видится в переориентации с узкой специализации на воспитание целостной нравственной личности музыканта, способной к саморазвитию и самоактуализации, обладающей созидательной инициативой. В качестве основных принципов воспитания, автором выделены следующие: «воспитание культурой, как фундаментом нравственности» с акцентом на традиции отечественной гуманитарной и художественной культуры, «предметная интеграция, построенная в культурологическом контексте», то есть принцип культуросообразности [8].

О. Сайгушкина рассматривает процесс формирования целостной творческой личности музыканта-педагога, как стратегическую задачу современного музыкального образования, опираясь на интеграцию естественнонаучного и гуманитарного знания. Проецируя категорию "целостность" на музыкально-педагогический процесс, автор

раскрывает его как явление, обусловленное взаимодействием трёх составляющих: ученика - учителя - произведения искусства. Отмечается, что помимо духовного воздействия, осуществляющегося на благодатной почве искусства, идёт напряжённая практическая работа, которая воплощает это воздействие в реальную жизнь, а именно, сотворение интерпретации произведения искусства. И далее, автор пишет: «Погружение в атмосферу личностного общения, необходимость раскрыть сокровенный смысл произведения искусства создаёт возможность полной творческой реализации музыканта. Все стороны этого общения направлены к главной цели – целостности полноценного самоосуществления человека в творческой деятельности» [8]. Можно сказать, что художественно-творческая деятельность является необходимым условием и, вместе с тем, неотъемлемой составляющей не только постижения произведения искусства, но, прежде всего, самореализации и самостановления личности музыканта как исполнителя, педагога и художника.

В современной научно-исследовательской практике активно рассматриваются проблемы профессионального музыкального образования с применением компетентностного подхода. На его основе разработаны целостные концепции подготовки педагога-музыканта: аксиологическая (Б.М. Целковников, А.И. Щербакова); коммуникативная (П.А. Хазанов); исполнительская (Е.Н. Федорович); профессионально-педагогическая (Е.В. Гребенюк, И.Р. Левина, И.А. Медведева, И.Н. Немькина); стилевая (А.И. Николаева); культурологическая (И.С. Аврамкова, Т.Г. Мариупольская, Л.А. Рапацкая, А.П. Юдин); организационно-управленческая (Н.Л. Буянова); профессионально-личностного становления (Е.Р. Сизова, А.С. Петелин).

В концепции профессионально-педагогической компетентности музыканта-педагога учеными сделаны акценты на следующие компоненты:

- профессионально-педагогическая направленность личности (А.А. Бодалев);
- индивидуально-личностное отношение к субъектам общения, то есть учитель - ученик (П.А. Хазанов), и искусству как "субъективированному объекту" общения (В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский);
- осознанная мотивация и психологическая готовность к музыкально-педагогической деятельности (В.Л. Яконюк);
- готовность к художественной коммуникации (М.Г. Арановский, М.Д. Корноухов, А.Н. Якупа) [8].

В совместной работе Ю.Б. Алиева и Л.А. Безбородовой выделены следующие 4 группы умений (гностические, двигательные (инструментальные и дирижёрско-хоровые), коммуникативные, педагогические), которые составляют основу педагогического мастерства учителя музыканта и являются показателем его профессиональной компетентности [5].

В работе А.С. Петелина [17] основой профессионально-личностного становления учителя музыки выступает психолого-педагогическая модель, включающая следующие компоненты:

- профессиональная музыкально-педагогическая направленность личности;
- самосознание личности учителя музыканта;
- музыкальные и педагогические способности;
- темперамент и характер учителя музыки;
- индивидуальные особенности психических процессов и состояний будущего учителя музыки.

В данной модели акцент сделан на психологические процессы и особенности развития личности будущего учителя музыки в процессе профессионального образования [17].

В исследовании Е.Р. Сизовой [21] предпринята попытка целостного осмысления профессиональной подготовки специалиста: музыканта – исполнителя – педагога, опираясь на систему взаимодополняющих подходов (деятельностный, компетентностный, квалификационный и программно-целевой). В результате разработана модель специалиста музыканта-исполнителя-педагога, включающая четыре группы качеств: личностные, ценности и мотивация; знания умения навыки; опыт музыкально-творческой деятельности.

Таким образом, анализ всех компонентов, раскрывающих музыкально-профессиональный аспект в личностно-профессиональном становлении музыканта-педагога, позволил сделать следующий вывод:

- реализация музыкально-профессионального аспекта осуществляется в опоре на отечественные традиции музыкальной педагогики и профессионального образования подготовки музыкантов-педагогов;

- в современной практике подготовки будущего музыканта-педагога реализуется посредством взаимосвязи трёх подходов (антропологического, профессионально-педагогического и гуманитарно-культурологического). Каждый из подходов выполняет свою функциональную роль: антропологический – определяет личность будущего музыканта-педагога центром всего образовательного процесса; гуманитарно-культурологический – определяет направленность содержания и деятельности профессиональной подготовки будущего музыканта-педагога; профессионально-педагогический – определяет специфику подготовки, виды и сферы профессиональной деятельности и самореализации будущего музыканта-педагога. Таким образом, взаимосвязь всех трёх подходов составляет единую методологическую основу, позволяющая рассматривать личностно-профессиональное становление музыканта-педагога как целостный процесс.

- музыкально-профессиональный аспект, представленный комплексом компонентов (музыкально-исполнительского, художественно-творческого, музыкально-психологического и музыкально-педагогического, научно-исследовательского, организационно-управленческого, культурно-просветительского), способствует формированию специальных - музыкальных профессионально значимых качеств и способностей; профессиональных (специальных - музыкальных) компетенций.

Список литературы

1. Алексеев, А.Д. Музыкально-исполнительское искусство конца XIX – первой половины XX века. / А.Д. Алексеев. - М.: РАМ им. Гнесиных, 1995. - 328 с.
2. Арчажникова, Л.Г. Профессия – учитель музыки: книга для учителя / Л.Г. Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
3. Баренбойм, Л.А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства / Л.А. Баренбойм. — Л.: Музыка, 1969. – 288 с.
4. Баренбойм, Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. / Л.А. Баренбойм. — Л.: Советский композитор, 1974. — 334 с.
5. Безбородова, Л.А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях. / Л.А. Безбородова, Ю.Б. Алиев. — М.: Академия, 2002. — 415 с.
6. Бычков, Ю.Н. Социокультурные аспекты музыкальной педагогики: лекция. / Ю.Н. Бычков. — М.: РАМ им. Гнесиных, 1999. — 64 с.
7. Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве / вступ. ст., сост. и общая ред. С.М. Хентовой. – М.-Л.: Музыка, 1966. – 315 с.
8. Гетьман, В.В. Педагогическая система профессионального становления педагога-музыканта: монография / В.В. Гетьман. – МПГУ. – Орёл: Горизонт, 2018. – 323 с.

9. История русской музыки: в 10 т., Т. 10Б / под общ. ред. А. Кандинского. - М.: Музыка, 2004. – 579 с.
10. Каган, М.С. Избранные труды в VII томах. Том III. Труды по проблемам теории культуры [Текст] / М.С. Каган. - СПб.: ИД Петрополис, 2007. – 756 с.
11. Коган, Г.М. У врат мастерства / Г.М. Коган. - М., 1977. – 259 с.
12. Муцмакер, В.И. Формирование профессионально значимых качеств личности будущего учителя музыки общеобразовательной школы в процессе его специальной подготовки: дис-я ... доктора пед. наук. / В.И. Муцмакер. — Москва, 1989. — 295 с.
13. Нейгауз, Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. 4-е изд. / Г.Г. Нейгауз. - М.: Музыка, 1982. - 300 с.
14. Нейгауз, Г.Г. Воспоминания. Письма. Материалы. / Г.Г. Нейгауз. - М.: Музыка, 1992. — 582 с.
15. Неменский, Б.М. Познание искусством / Б.М. Неменский. - М.: Издательство УРАО, 2000. – 192 с.
16. Николаева, А.И. Стилевой подход в фортепианно-исполнительском классе педагогического вуза как фактор формирования личности ученика-музыканта: монография. / А.И. Николаева. - М.: Прометей МПГУ, 2003. - 352 с.
17. Петелин, А.С. Психолого-педагогическая модель становления учителя музыки. Монография. / А.С. Петелин, Е.А. Петелина. - Воронеж: ВГПУ, 2004. – 121 с.
18. Петрушин, В.И. Психология и педагогика художественного творчества: учебное пособие для вузов. – 2-е изд. [Текст] / В.И. Петрушин. - М.: Гаудеамус, 2008. – 490 с.
18. Праслова, Г.А. Взаимодействие традиций и инноваций в эволюции музыкального образования России (XI – начало XXI века): автореф. дис-и ... доктора пед. наук. / Г.А. Праслова. - Москва, 2007. - 48 с.
20. Ражников, В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике / В.Г. Ражников. - М.: ЦАПИ, 1994. – 141 с.
21. Сизова, Е.Р. Профессиональная подготовка специалистов в системе классического музыкального образования: дис-я ... доктора пед. наук / Е.Р. Сизова. - Челябинск, 2008. - 450 с.
22. Фортепианное исполнительство: теория и практика: сб. трудов. Вып. 139. – М.: РАМ им. Гнесиных, 1998. – 148 с.
23. Цыпин, Г.М. Музыкант и его работа. Проблемы психологии творчества / Г.М. Цыпин. - М.: 1988. – 382 с.

4.4. Формирование ценностных основ семейной жизни студенческой молодежи в условиях дополнительного профессионального образования педагогов

Противоречивые процессы, происходящие в современной семье, заставляют ученых констатировать тот факт, что институт семьи находится в кризисном состоянии. Тенденция превалирования индивидуальных ценностей над социальными в иерархии семейных ценностей представляет определенную опасность для общества в контексте повышения его конфликтности, обострения противоречий между обществом и личностью. Молодежь ориентирована, в основном, на престижно-потребительские ценности, наблюдается информационное загрязнение «семейной среды». Наряду с материальным обнищанием, появилась еще одна серьезная, может быть, более опасная тенденция – разложение духовных ценностей и нравственных ориентиров, особенно молодежи. Семья является важнейшим фактором и школой социальности в обществе.

При ее распаде ослабевают силы, способные структурировать население и превращать его в общество, деформируются смысловые установки человека и искажаются понятия цели и ценности жизни.

Важно отметить, что семейная среда – это уникальная среда, которая обладает огромным потенциалом для развития целого комплекса моральных и нравственных качеств, которые всегда служили первоосновой для формирования общественного сознания, базовых ценностей нравственного и справедливого общества. В настоящее время удлиняется период подопечности, сужается возможность самостоятельных действий и оценок, ориентиры молодежи – престижно-потребительские, мы наблюдаем информационное загрязнение «среды», малую информированность в школьные годы, отсутствие программы по основам семейной жизни. Очень важно уберечь молодых людей от досадных ошибок, в том числе, трагически непоправимых, оказать помощь в принятии верного ответственного решения, не навязывая свои мысли и советы. От того, как человек в молодости решит проблему брака и семьи, во многом зависят его жизненный путь, душевное и духовное состояние и развитие. Ведь семья – естественная школа любви, школа творческого самопожертвования, социальных чувств и альтруистического образа мыслей. В семье воспитывает сама атмосфера искренности, правды, труда, дисциплины, свободы творчества и любви ко всему духовному, т.е. тех ценностей, которые должны передаваться из поколения в поколение. Нам необходимо воспитание в «любви и с любовью», только тогда не будет неблагополучных семей, порождающих в свою очередь череду несчастливых и неблагополучных людей. Знания, которые приобретают молодые люди в ходе взаимоотношений друг с другом, не ведут автоматически к мудрости и нравственности, для этого необходимы жизненный опыт, размышления и время. Чтобы воспитать в себе Родителя, необходимо формировать в себе личность, обладать высоким духовно-нравственным потенциалом, потребностью духовного саморазвития, чтобы в свою очередь передать свою любовь ребёнку. Поэтому, важно подчеркнуть, значение таких ценностей, как любовь, целомудрие, верность. Эти ценности нужно в первую очередь донести до сознания молодых людей, чтобы они поняли: человек не может жить по закону инстинкта.

Противоречия социального, педагогического характера, отсутствие современных исследований в решении задач подготовки молодежи, в том числе, и студенческой, к семейной жизни заставляют копировать программы подготовки из зарубежных педагогических систем, не соответствующие российской культурной специфике и социальным условиям. Очень серьезные проблемы связаны с необходимостью разработки и реализации современных программ и спецкурсов, направленных на формирование адекватных представлений о семейных ценностях у студенческой молодежи в нашей стране в условиях трансформации смыслового наполнения концепта «семья».

Проблемы изучения ценностей семьи и осознания семейных ролей современной молодежью отражены в трудах Н. К. Акименко, С. П. Акутиной, А. В. Алимпиевой, П. И. Ананченковой, С. В. Багинской, Е.А. Безнощенко, А. С. Берберян, Н. В. Гришиной, Л.А. Грицай, Н. М. Закирова, Н. В. Зыбуновская, М. И. Кохановской, Л. Б. Осиповой, О. Н. Петюковой. Особенности развития иерархии семейных ценностей молодой семьи исследовали Т. В. Анафьянова, А. И. Антонов, Л. В. Баева, М. А. Бутаева, Е. П. Винивидова, А. Н. Елизаров, В. И. Зацепин, В. И. Лутовинов, Н. Г. Марковская, С. А. Сорокин, Т.К. Ростовская, Э. И. Сайфетдинова. Семейные ценности в молодёжной среде изучали И. А. Бегинина, С. Г. Ивченков, О. И. Ефимова, Д. А. Завгородний, С. А. Ильиных, Е. Н. Каткова, М. А. Ковальчук, И. С. Кон, Л. С. Кочкина, Г. И. Осадчая, К. Е. Пажитнева, Н. Сосновская, Н. В. Шахматова, В. Н. Ядов.

Государственную семейную политику в свете взаимоотношений семьи и государства анализировали М. А. Бутаева, Ю. А. Зеликова, С. В. Дармодехин, Г. И. Климантова, С. Рыбаков, Б. Б. Хубиев, Ж. В. Чернова, Е. Ярская-Смирнова, а демографические факторы изменения социально-экономического потенциала семьи – А. Б. Синельникова, П. А. Сорокин, Ж. В. Чернова.

Модели современной российской семьи в контексте трансформации семейных норм и ценностей описаны в трудах таких исследователей, как Л. А. Василенко, А. В. Винокурова, В. В. Гаврилюк, И. Б. Гаунова, Л. Н. Голубева, Т.А. Гурко, И. Ф. Дементьева, А. А. Елисеева, Е. А. Кирячек, Н. А. Трикоз, Е. Г. Пластинина, А. М. Рогова, О. А. Селиванова.

Над проблемами формирования семейных ценностных ориентаций студенчества работали С. Р. Болотова, З. Х. Бурганова, А. В. Верещагина, Г. С. Гончарова, В. В. Дорохина, Э. М. Думнова, Н. В. Заиграева, О. Здравомыслова, Е. Н. Картушина, В. А. Клименко, Ю. Г. Королева, О. В. Кузьмен, Т. Н. Михайленко, Г. М. Муратова, Е. И. Пахомова, М. В. Семина, Р. В. Сергеев, Е. Д. Смоленко, С. А. Яминова и др.

Большинство специалистов, выделяя студенческую семью, подчеркивают, что в ней кроется своя специфика: именно в ней «основные истоки благополучия семейно-брачного строительства в целом (а, следовательно, и благополучия всего общества) и именно первые этапы развития определяют целый спектр дальнейших отношений членов семьи между собой». Активное включение молодежи в важный процесс воспроизводства населения является условием, способствующим более эффективному соблюдению преемственности в замещении уходящих поколений. Кроме того, тематика студенческой семьи раскрывается в эмпирических социологических исследованиях, а также в популярной литературе. Однако этого явно недостаточно для выявления возможностей становления студенческой семьи как социального института. Несмотря на все разнообразие и большое количество исследований, посвященных различным вопросам жизнедеятельности молодежной семьи в целом и студенческой семьи, в частности, в отечественной социологии и педагогике недостаточно освещены проблемы влияния происходящих в стране системных изменений на семью, в том числе, – и на студенческую.

При изучении профессиональной позиции преподавателей вуза выделяются противоречия как в отношении к принципам обучения студентов, так и в отношении установок собственного обучения в условиях повышения педагогической квалификации:

- между объективной основой повышения роли семьи как социального института в развитии общества и субъективным характером ее формирования;
- между декларированием активной собственной позиции обучающихся и желанием во время повышения квалификации получать новые знания в готовой форме;
- между ожиданием получения максимально нового материала во время обучения на факультете повышения квалификации и критическим отношением к получению знания в новых нестандартных формах, предлагаемых в процессе переподготовки;
- необходимостью использования потенциала вуза в формировании готовности к семейной жизни и недостаточной изученностью этой проблемы в теории и практике педагогики высшей школы;
- необходимостью осуществления педагогического содействия формированию готовности к семейной жизни студентов и отсутствием научно-методического обеспечения этого процесса.

Данные противоречия свидетельствуют об актуальности исследования готовности педагогов к работе по приобщению молодежи к семейным ценностям в системе

дополнительного профессионального образования в условиях трансформации современного общества.

В ходе теоретико-методологического обоснования проблемы формирования семейных ценностей молодежи в условиях трансформации современного общества необходимо раскрыть основные подходы к исследованию генезиса феномена семьи и семейных отношений в трудах отечественных и зарубежных ученых, а также провести ретроспективный анализ концептуализации понятия молодой семьи как демографического резерва государственной политики и выявить индикаторы ее успешности в современном российском обществе. Важным является аналитическое обоснование современных тенденций, динамики ценностно-смыслового наполнения концепта «семья» и ценностных ориентиров семейной жизни российской молодежи, выявление социальных особенностей и основных проблем студенческой семьи в условиях трансформации современного общества.

Анализируя и обобщая подходы ученых к исследованию такого сложного и многогранного феномена, как «семья», в числе приоритетных можно назвать историко-социологический и культурфилософский подходы.

Историко-социологический подход используется при исследовании исторических предпосылок и форм возникновения и развития семьи, типичных для нее социальных отношений, связей с различными социальными институтами, группами и общностями, динамики демографических процессов, мотивов создания семьи и причин бракоразводных процессов, тенденций и перспектив их трансформации. Что касается культурфилософского подхода, то его представители отталкиваются от того, что и человек, и семья проживают и функционируют в определенном социокультурном пространстве. Связь общества и культуры обуславливает развитие семьи, существенно влияет на определение ее норм и правил.

В XIX веке зарождаются новые подходы к гендерной дифференциации полов, формируются новые суждения и представления о семье, о сближении маскулинного и феминного, о равноправии мужчин и женщин в обществе. В русской философии идеи и суждения о семье можно назвать двойственными, с одной стороны, – основанными на представлениях о семье и семейных отношениях в западных социальных концепциях, а с другой, – самобытными, отражающими черты российского менталитета. Кроме аксиологического подхода используются социологический, психологический и гендерный подходы. Каждая эпоха формирует свой образ семьи, свое понимание семейных ролей; изменения представлений о семье напрямую связаны с историческими трансформациями взаимоотношений между мужчиной и женщиной.

В связи с тем, что общественное значение семьи как социального института, который обеспечивает воспитание, развитие и раннюю социализацию молодого поколения граждан России, становится несомненным и все более очевидным, государственная политика в отношении семейного воспитания направлена на решение задач укрепления семьи, формирование семейных ценностей и приоритетов, обеспечения эффективной деятельности социальных институтов в интересах семьи (в том числе, молодой семьи).

Понятие «*молодая семья*» как категории социальной политики было введено в официальный и академический оборот (например, в социологию семьи, в демографию) в восьмидесятых годах прошлого столетия. Общеизвестно, что советская семейная политика под влиянием марксистско-ленинской идеологии предполагала сначала полную, позже частичную ликвидацию семьи и перенос функции по заботе и уходу за детьми на государство. В соответствии с реалиями советского времени, понятие молодой

семьи активно использовалось и в контексте постсоветской семейной политики, открыто выражающей патерналистский и пронаталистский характер.

Патернализм – система отношений, при которой власти обеспечивают потребности граждан, а граждане в обмен на это позволяют диктовать властям модели их поведения, как индивидуального, частного, так и общественного, публичного. *Пронатализм* – политика поощрения роста рождаемости в обществе в целях борьбы с депопуляцией, призывающая к использованию для повышения рождаемости как поощрительных мер (формирование пронаталистических ценностей; пропаганда социальных установок, превозносящих роль материнства; государственная материальная поддержка многодетных семей), так и запретительных мер (запрет аборт; ограничение доступа широких слоев населения к средствам контрацепции и т. д.).

Основные направления позднесоветской семейной политики касались организации помощи и поддержки модели нуклеарной семьи, которая характеризовалась «... высокой степенью дифференцированности ролей мужчины и женщины, гендерной асимметрией в сфере родительства и иерархическими родителско-детскими отношениями». В качестве объекта данной политики молодая семья представлялась как демографический резерв, способный улучшить ситуацию с рождаемостью в стране. Понятие национальной семейной политики в нашей стране в официальный государственный оборот было введено в связи с разработкой Концепции семейной политики в 1991 году. Государственный статус Концепция получила в 1996 году на основании Указа Президента РФ «Об основных направлениях государственной семейной политики».

В период социально-политических преобразований 1990-х гг. социальная политика государства и семейная политика, как ее составная часть, претерпели существенную трансформацию. Рыночные отношения внесли серьезные изменения в социалистическую экономику страны, что обусловило перемены в законах, регулирующих брачно-семейные отношения: законодательство стало более гендерно сбалансированным, так как объекты «материнство» и «детство» заменены понятием «родительство», которое включало и «отцовство». Кроме того поменялись принципы оказания государственной поддержки семьям. Так, если ранее минимальный уровень материальной поддержки обеспечивался всем семьям, то в послесоветский период он стал обеспечиваться только наиболее нуждающимся семьям, имеющим детей, то есть в области социальной и семейной политики государство отошло от универсализма. Характерной чертой семейной политики данного периода стала ее либерализация, при которой помощь предоставлялась, прежде всего, тем, чьи доходы существенно ниже прожиточного минимума». Представление о молодой семье свелось исключительно к ее репродуктивной функции, связанной с увеличением прироста населения, исключая ее экономические, культурные и социальные проблемы (в том числе, проблемы образования, здравоохранения, досуга и др.). Поэтому понятие «молодая семья» не нашло отражения в официальных документах обозначенного периода, несмотря на то, что оно относится к основным категориям как молодежной, так и семейной политики государства. Ни молодые люди, ни молодые семьи не были внесены в социальную политику государства, так как не были созданы условия для их самореализации и самообеспечения, основывающиеся на партнерских, а не патерналистских отношениях между ними и государством.

К началу 2000-х годов проблема уменьшения численности населения и понижения уровня рождаемости в России, став наиболее острой по сравнению с предыдущими периодами, потребовала особого внимания и неотлагательного решения от государства. В настоящее время государственная политика в отношении молодой семьи направлена на ее укрепление, формирование семейных ценностей, совершенствование работы

социальных институтов в ее интересах. Социальная роль семьи как института, обеспечивающего воспитание подрастающего поколения российских граждан, становится все более очевидной. В качестве основного принципа государственной политики в отношении молодой семьи выступает принцип социальной субъектности, необходимый для организации партнерского взаимодействия молодой семьи с государством и обществом.

В Послании Президента Федеральному Собранию (2020 г.) В.В. Путин говорил о том, что к большим проблемам приводит «разрыв между государственным и муниципальными уровнями власти... . И такая разделённость, запутанность полномочий прежде всего отрицательно сказывается на людях». На всех уровнях власти должны быть учтены социокультурные особенности различных категорий молодых семей. В Послании В.В. Путин сказал: «Поддержка семьи, её ценностей – это всегда обращение к будущему, к поколениям, которым предстоит жить в эпоху колоссальных технологических и общественных изменений, определять судьбу России в XXI веке.

Конкретизировав содержание дефиниции «ценность», нами раскрыто содержание понятия концепта «семья» в научно-категориальном терминологическом аппарате. Концепт (лат. *conceptum*) – общее понятие, общее представление. В рамках современной концептологии концепты (от лат. *conceptus* «мысль, понятие, представление» и *concipere* «значить») структурируют научное знание в определенной научной области или сфере деятельности. В педагогической концептологии концепт «есть логическое структурирование научных представлений о педагогическом объекте»; «единица» анализа педагогической реальности.

В работах культуролога Т.В. Глазковой концепт «семья» представлен как «трехуровневое единство, где первый уровень – это культурная память всех родственников; второй уровень – культурный код, или те базовые ценности, на которые опирается конкретная семья; третий – межпоколенная трансляция культурного опыта, зависящая от отношения к транслируемым ценностям: ретрансляция ценностей, трансформация ценностей; деформация ценностей; отрицание ценностей; замена ценностей». Сегодня в ценностно-смысловое наполнение концепта «семья» включаются понятия: родители – уважение к родителям – материнство – отцовство – дети – дом – гостеприимство – частная жизнь – надежда – изобилие – достаток – богатство – обеспеченность – довольство – комфорт – поддержка – взаимопонимание – уважение – дружба – обязательность – ответственность – независимость – честь – долг – правда.

В концепте «семья» выделяется как общее, так и индивидуальное: общее – это существующие нормы, социальные установки, обычаи, традиции, стереотипы; индивидуальное – их воплощение в сознании и поведении членов семьи, в семейных приоритетах.

На основе ретроспективного анализа динамики семейных ценностей культуролог Т. В. Глазкова определяет такие типы семей, как: преемственный, преобразовательный, разрушительный, нигилистический и эвристический, отмечая, что изменения произошли не только в структуре семьи, ее количественном и качественном составе, но и в ее внутренних взаимоотношениях, а также во взаимоотношениях с обществом и государством. В каждой культуре – свои типы семейных взаимоотношений, виды родительской власти, своя «нормативная» модель семьи, характеризующаяся определяющими ее параметрами. Эти параметры, отражающие разные показатели – дескрипторы – как атрибуты, обуславливающие соответствующее ей значение и поведение в обществе, подробно раскрыты в первой главе.

Результаты социологических опросов свидетельствуют о том, что на современном этапе развития нашего общества такие ценности, как образование и профессиональная

карьера, досуг и отношения с друзьями значительно потеснили семейные ценности в ранге наиболее значимых для молодежи, то есть в системе ценностных приоритетов молодых людей налицо главенствующее место индивидуальных ценностей. И здесь мы полностью согласны с мнением О.Л. Петряковой о том, что это «...несет в себе угрозу повышения конфликтности общества, нарушения гармоничного взаимодействия отдельных звеньев социума...». Динамика ценностных ориентаций в любом обществе в ходе его развития закономерна, однако, для его нравственного здоровья и успешного развития необходимо объединение усилий общественных и государственных деятелей, политиков и социологов, педагогов и психологов в деятельности по обеспечению условий по сохранению и оптимальному развитию института семьи, созданию в семье среды, формирующей социально предпочтительную нравственную личность.

Противоречивые процессы, происходящие в современной семье, заставляют ученых констатировать тот факт, что институт семьи находится в кризисном состоянии. Сегодня в развитии семьи возникают иные тенденции, имеющие тяжелые социальные последствия, как для семьи, так и для общества.

Быстрые темпы распространения и особая популярность гражданского, фактического брака среди молодежи ставят перед учеными проблему выявления его позитивных и негативных аспектов. *Позитив:* ощущение свободы, потому что нет штампа в паспорте; наличие времени для того, чтобы лучше узнать партнера, большая вероятность «притереться» друг к другу; нет претензий на наследство, меньше взаимных притязаний и, как следствие, меньше ссор и т.д.; нужно отметить, что в некоторых случаях гражданский брак выступает действительно как пробный и приводит к заключению официального брака, особенно после рождения ребенка. *Негатив:* при возникновении проблем и трудностей принимается наиболее быстрое и простое решение – разойтись; женщина, для того, чтобы удержать мужчину, часто отказывается от материнства, если сожитель не согласен иметь детей, или рождает только одного ребенка; низкий уровень ответственности, уклонение от семейных обязанностей, а иногда – от семейного образа жизни в угоду своим интересам и увлечениям, в результате чего союзы, основанные на сожительстве, разрушаются, так как держатся, как правило, на страсти, которая может скоро угаснуть.

Наряду с формой фактического брака на современном этапе развития общества проявляется тенденция к появлению большого количества других форм брачных союзов: *гостевого* (предполагающего регулярные брачные отношения между не проживающими вместе партнёрами), *конкубината* (сожительства, налагающего определенные права и обязанности в отношении детей), *открытого брака* (допускающего половые связи с другими партнерами), *бизнес-брака* («делового», «коммерческого» брака), *фиктивного брака* (с юридическим оформлением брака без намерения создать семью, но с иными целями, например, получение гражданства, льгот от государственных или муниципальных служб), *творческого союза* (интимного союза между мужчиной и женщиной, объединенных общей творческой работой, *полигинии* (формы полигамного брака, при которой мужчина состоит в брачном союзе одновременно с несколькими жёнами), *группового брака* (в котором состоят несколько мужчин и женщин), *однополых сожительства* (кстати, узаконенных Судом Евросоюза), *виртуального брака* – *web брака* (формы постоянных отношений через международную компьютерную сеть Интернет между пользователями с их регистрацией на специализированных сайтах) и др.

К тенденциям семейных отношений в XXI веке относятся такие тенденции, как «старение» молодоженов; увеличение разницы в возрасте вступающих в брак, то есть неравных по возрасту браков; увеличение количества браков, в которых жена старше

мужа на 10-20 и более лет; изменение супружеских ролей в семье, связанных с распределением домашних обязанностей; увеличение количества разводов; разделение супружества и родительства; уменьшение числа зарегистрированных браков, упрощение состава семьи; снижение рождаемости; увеличение числа нерожденных детей. Тенденция повторной семьи, возникшая в результате увеличения числа разводов, обусловила усложнение семейной структуры. Возникают новые формы семьи: семья-сожительство, альтернативная семья, однополая семья и др. В мировой практике любое отклонение от классической семьи признается новой формой семейной жизни (таких форм специалисты насчитывают более пятидесяти). Так, семью могут составить друзья, снимающие вместе квартиру; супруги, живущие в противоположных частях света; отец с ребенком, которого родила ему суррогатная мать и т. д.

Другой тенденцией выступает тенденция безбрачия, увеличение количества людей (как мужчин, так и женщин), которые не хотят отягощать свою жизнь семейными проблемами (мужское и женское холостячество). Заметен поворот массового сознания от коллективистских ценностей семьи к индивидуальным ценностям личности, что в известной степени дезорганизует семейную жизнедеятельность.

К негативным тенденциям относится обесценивание содержания понятия «любовь», разложение духовных ценностей и нравственных ориентиров, особенно молодежи: молодые люди стремятся резко изменить свой социально-экономический статус, всеми правдами и неправдами попасть из одной ячейки общества в другую, более благополучную, оправдывая средства важностью и значимостью поставленной цели» («удачно» жениться, выйти замуж за олигарха и др.). Осуществленный анализ динамики аксиологического компонента концепта «семья» в системе ценностно-нравственных ориентиров современной молодежи дает основания констатировать тот факт, что семейные ценности должны быть одними из приоритетных в системе ценностных ориентиров личности, выступая действенными механизмами гармонии в развитии личности и общества.

Изменения, происходящие в современном обществе, требуют активной жизненной позиции молодой семьи, которая характеризуется специфическим набором ценностей и жизненных стратегий ее членов. Исследователи выделяют такие типы семей, как *студенческая семья и молодежная семья*, имеющая ребенка, со стажем семейной жизни от 0 до 5 лет, возраст супругов не превышает 35 лет. Социально-экономические, морально-психологические трудности, с которыми сталкивается молодая семья, предопределяют ее незащищенность и ущемленность. Это влияет на социальное самочувствие молодых супругов, на их самореализацию в профессиональной деятельности. Особенность молодой семьи состоит в том, что помимо социально-экономических проблем супруги испытывают сложности в психологической сфере отношений. Этап психологической адаптации к семейной жизни является одним из ключевых в процессе становления семьи. От того, насколько успешно супруги его пройдут, во многом зависит сохранение и стабильность семьи, поскольку до 70% разводов происходит в течение первых 5 лет совместной жизни. В настоящее время отмечается низкий средний процент студенческих семей в связи с изменением социально-экономической ситуации в стране, снижением уровня жизни, появлением платного образования, отсутствием финансирования для осуществления государственной политики в области семьи.

Важно отметить, что легкость, свобода в заключении и расторжении брака, правовые, этнические, религиозные социально-психологические барьеры для расторжения брака в современном обществе сведены до минимума. Супруги вправе свободно определять дальнейшую судьбу своей семьи, исходя из приоритетной для них

системы ценностей. В связи с этим наблюдается рост разводов. Напрямую с отрицательной динамикой разводимости связано число детей – социальных сирот, девиантного поведения, беспризорников и т.д. Социальное расслоение молодежи и студенческой семьи продуцируется в зависимости от социального происхождения, статуса родительской семьи, включенности в структуру общества и ее основные сферы для обретения собственного статуса. Критериями расслоения, как и для других социальных групп, выступают доход, собственность, власть, образование, т.е. расслоение протекает по типичным стратификационным параметрам, а индикаторами служат конкретные показатели данных параметров (уровень, размер, формы и пр.). В зависимости от степени доступности и обладания общественными ресурсами фиксируется социальное неравенство между основными ее группами. При этом структуру молодежной группы представить не всегда возможно иерархическим образом, т.к. в современном обществе играют роль множество критериев.

Результаты исследований позволяют представить стратификационную модель студенческой семьи, состоящую из трех групп. *Верхний слой* студенческой семьи формируют молодые люди с уровнем дохода выше среднего – это молодые управленцы и предприниматели, «золотая» молодежь. В силу своего «успешного» социального статуса отличаются наличием не только высокого собственного дохода (плюс дохода и возможностей родителей), но и большим объемом доступности и обладания социальными ресурсами, определяющими их высокий, по сравнению с другими группами, уровень жизненных шансов при социальной мобильности. Здесь наиболее высок и уровень притязаний («амбиций») на качество образования, профессиональный ранг, формы проведения досуга, а также на социальное положение в социуме. Как правило, как и все другие слои, они часто наследуют социальный статус своих родителей. *Средний слой* студенческой семьи, приравненный к категории «среднеобеспеченная молодежь», представлен в целом студенчеством из среднеобеспеченных семей, что выражается в их потребительских моделях поведения. *Нижний социальный слой* студенческой семьи («материально слабообеспеченная молодежь») сегодня составляет молодежь из бедных семей, часть молодых рабочих (заводов, предприятий не частного сектора), молодежь села, многие из них могут также рассматриваться как «маргиналы» между выше обозначенными слоями.

Чтобы определить отношение студентов к семье и семейным ценностям на современном этапе, в Ульяновском государственном университете (УлГУ) на базе гуманитарного факультета было проведено анкетирование. По его результатам, семья остается значительной ценностью для студентов: так считают 28% юношей и 26% девушек. Второе место занимает карьера: 20% юношей и 22% девушек. На третьем месте оказалось образование: 14% юношей и 16% девушек, на четвертом – любовь: 12% юношей и 14% девушек. Последние места в иерархии ценностей занимают сексуальные отношения – 16% юношей и 9% девушек и рождение ребенка в семье – 10% юношей и 13% девушек. Для современной действительности характерны лидирующие позиции девушек в образовании, построении карьеры и в выборе спутника жизни, а такие ценности у них, как материнство и женственность оказались на последних местах.

Почти половина опрошенных ответили, что их брак будет зарегистрирован в органах ЗАГС: 18% юношей и 30% девушек, 18% опрошенных – 6% юношей и 12% девушек хотели бы венчаться в церкви, и больше трети респондентов – 34%, из которых 20% юношей и 14% девушек, предполагают жить в так называемом «гражданском» браке, свободном от обязательств. По мнению студентов, основными препятствиями для создания семьи являются отсутствие жилья (26% юношей и 30% девушек), низкий уровень заработной платы (24% юношей и 18% девушек) и учеба (6% юношей и 10%

девушек). Наиболее оптимальным возрастом вступления в брак около 80% респондентов считает возраст от 25 до 30 лет, когда после получения высшего образования они начнут работать и будут созданы условия для семейной жизни. Большинство студентов считают неудовлетворительной поддержку семьи государством (28% юношей и 45% девушек). Все опрошенные считают необходимым решение проблемы льготного кредитования покупки квартиры. Результаты анкетирования особенно ярко показали снижение у студентов «ценности детей», отрицательную динамику социально-нравственных норм, трудности совмещения семейных и профессиональных ролей. Основные причины они видят в экономическом кризисе и недостаточном внимании государства к проблемам молодежи.

Проанализировав имеющуюся литературу и данные социологически исследований, можно констатировать: несмотря на то, что современная молодая семья достаточно быстро адаптируется к новым требованиям общества, быстрее других типов семей реагирует на экономические, социальные и политические изменения, имея множество альтернатив семейно-брачных отношений, она одновременно подвержена негативному воздействию внешних, не зависящих от них обстоятельств (ограниченные материальные условия, отсутствие жилья, зависимость от помощи родителей и др.). Поэтому ей необходима серьезная поддержка со стороны общества и государства, а также со стороны старшего поколения.

Опытно-экспериментальная работа по формированию готовности педагогов вуза к работе по приобщению молодежи к семейным ценностям в системе дополнительного профессионального образования» поставила задачи выявления специфики процесса дополнительного профессионального образования (ДПО) педагогов по формированию ценностей семьи у молодежи и разработки его критериальной характеристики, а также эмпирического обоснования динамики готовности педагогов к работе по формированию ценностных основ семейной жизни у студенческой молодежи в системе ДПО.

Среди трендов профессионального образования на первое место выходит его непрерывность, которая, в первую очередь, обеспечивается дополнительным профессиональным образованием. Дополнительное профессиональное образование как педагогическая система – это целостная совокупность способов, форм и средств получения, расширения и углубления имеющихся компетенций, а также приобретения новых. Дополнительное профессиональное образование способствует общему развитию специалиста, обогащению его методологической, духовной и профессиональной культуры.

Развитие дополнительного профессионального образования (далее ДПО) в последние десятилетия стало одной из актуальных педагогических проблем. Значительно возросло количество научных исследований, посвященных проблемам ДПО. Количество публикаций по данной проблематике исчисляется тысячами, издаются специальные журналы, систематически проводятся научно-практические конференции.

Дополнительное профессиональное образование получило интенсивное развитие за рубежом в последние десятилетия, что нашло свое отражение в многочисленных научных исследованиях зарубежных ученых (П. Джарвис, Дж.Р. Кид, М. Ноулз, Р. Питерсон, М. Тпайт, Дж. Филд и др.).

Проблемам дополнительного профессионального образования в России посвящены работы И.В. Бестужева-Лады, А.А. Вербицкого, С.Г. Вершловского, Б.С. Гершунского, А.М. Митиной, Ф.И. Перегудова, В.Н. Турченко, Ф.Г. Филлипова, А.В. Даринского, В.Г. Онушкина и др.

ДПО, являясь составной частью современной системы образования, характеризуется следующими признаками, которые позволяют выделять эту область образования в качестве относительно обособленной сферы: взрослость контингента обучающихся; наличие основного образования или его получение; институциональность; личностная ориентированность; актуализация имеющихся образовательных потребностей; непрерывность. А.М. Митина предлагает для более полного определения специфики системы ДПО ввести еще два признака: аддитивности и комплементарности. Под аддитивностью (англ. – добавка) автором понимается добавление исправительного или компенсирующего содержания, пополняющего уже имеющиеся у слушателя базовые знания. А комплементарность (англ. – восполняющий, дополнительный, параллельный) значит восполнение того, чего не было в образовании человека, но жизненно необходимо для его полноценного функционирования как личности и специалиста.

Специфика образовательного процесса в системе ДПО во многом обусловлена тем, что субъектом образования здесь выступает взрослый человек, уже имеющий профессиональное образование, профессиональный и жизненный опыт. Психологами выделяются следующие особенности, отличающие взрослого учащегося: осознание себя самостоятельной личностью, что обуславливает критическое отношение к попыткам руководить им; имеет определенный запас не только профессионального, но и социального опыта, сформировавшееся мировоззрение, с позиций которого и оценивается новая информация; прагматический характер учебной мотивации, так как с помощью дополнительного профессионального образования взрослый обучаемый стремится решить свои профессиональные и жизненные проблемы; стремление к безотлагательному применению новых знаний; эмоциональный характер оценки новой информации, так как мозг взрослого пытается «заблокировать» информацию, которая сопровождается отрицательной эмоцией.

Выделяют следующие факторы, мотивирующие взрослого в системе ДПО: осознание разрыва между актуальным и необходимым уровнем знаний для эффективной профессиональной деятельности; желание осмыслить проблемы, находящиеся за пределами его личного бытия и имеющие глобальный характер; стремление освоить новые технологии деятельности; стремление к профессиональному росту; желание получить более высокие оценки со стороны референтной группы.

Цели образования взрослых формулируются андрагогами следующим образом: профессиональный рост, повышение квалификации, профессиональная переподготовка, т.е. получение новой квалификации, профилактика профессиональной и личностной деформации, преодоление профессиональных и личностных кризисов и др. Специфично и содержание образования взрослых. С одной стороны, оно обусловлено запросами социально-экономической ситуации, а с другой стороны, – личными потребностями специалистов.

Раскрывая специфику содержания дополнительного профессионального педагогического образования, мы выделяем следующие его особенности: актуальность содержания образования; системность в подаче материала; соответствие содержанию образования его целям, формам, желаемым результатам; проблемность, контекстность, практикоориентированность образования; вариативность дополнительных профессиональных программ, форм организации обучения, образовательных технологий; информативность; мобильность; непрерывная корректировка учебных программ на основании запросов обучающихся, изменения научных знаний, трансформации социально-экономической ситуации и т.д.

Коренные преобразования, обусловленные введением федеральных государственных образовательных стандартов, ориентированных на формирование

компетенций студентов, их частой сменой (в настоящее время вузы работают по ФГОС ВО 3++, идет подготовка ФГОС 4), трехуровневой системой высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура), появлением новых технологий обучения (электронное обучение) и др., приоритизируют значимость повышения квалификации преподавателей вуза. Это связано с тем, что у большинства из них (за исключением педагогических вузов) отсутствует базовое педагогическое образование. Их педагогические знания случайны, не систематизированы, поэтому не могут являться надежной теоретической основой для эффективного решения задач инновационно-профессионального характера.

В связи с этими обстоятельствами во многих образовательных организациях высшего образования создана внутривузовская система повышения квалификации преподавателей. Базовой формой повышения квалификации являются курсы объемом от 16 до 250 часов по приоритетным направлениям преподавательской деятельности. Однако существующая система ДПО вузов не всегда способна обеспечить эффективное повышение квалификации профессорско-преподавательского состава. Проблемы, связанные с обеспечением профессионально-педагогической подготовки и повышения квалификации преподавателей вуза в системе ДПО, объединены и подробно описаны в нашем исследовании. Новая образовательная реформа наряду с проблемами оптимизации профессиональных стандартов и профессионально-общественной аккредитации выдвигает проблему модульности обучения как возможности выходить с разработанным модулем основной программы на привлекательный рынок дополнительных образовательных услуг. Обычно такие программы включают психолого-педагогический модуль, некоторые программы полностью посвящены проблемам вузовской педагогики. Учебный модуль – это унифицированный по структуре фрагмент программы, выступающий ее самостоятельным компонентом представленный таким образом, чтобы обучаемый четко представлял себе, что конкретно он должен знать и уметь после освоения модуля, каким образом он сможет достигнуть этих знаний и умений, и как он будет доказывать их сформированность. Возможны различные варианты применения модулей в учебном процессе: как часть традиционного курса; как полный курс или полная учебная программа, представленные в виде одного «большого» модуля или нескольких «мини»-модулей.

В ходе модуляризации процесса дополнительного профессионального образования реализуются дидактические принципы, составляющие основу теории модульного обучения и выступающие в качестве регулятивных норм практики в системе ДПО: системности, структуризации, проблемности, вариативности, адаптивности, реализации обратной связи.

Принцип системности обуславливает наличие всех компонентов образовательного процесса в рамках разрабатываемого модуля (целевого, содержательного, деятельностного и результативного), без которого он не может существовать; взаимосвязь информационно-познавательной и деятельностно-профессиональной составляющих модуля; последовательный мониторинг и контроль образовательных результатов.

Принцип структуризации диктует необходимость последовательности, целостности, компактности и автономности содержания модуля. Важно отметить, что требования последовательности и целостности уточняют принцип системности, а автономность модуля заключается в том, что он может быть использован, независимо от остальных модулей в процессе подготовки обучающихся в системе дополнительного профессионального образования.

Принцип проблемности модульного обучения имеет большую смысловую нагрузку, так как он обуславливает формирование познавательной активности, осознанной перспективы, стимулов, мотивов и отражает психолого-педагогическую закономерность зависимости эффективности усвоения учебного материала от использования таких учебных форм и средств, как проблемная ситуация, направленность на решение профессионально-прикладных задач, визуализация информации. Визуализацию можно отнести к принципу проблемности, так как любая ее форма несет в себе элементы проблемности, отражая «свернутую» мысль, создавая проблемную ситуацию и активизируя познавательную деятельность обучаемых. Проблемность формирует не только умение осмысленно работать со стереотипами, но и умение действовать в нестандартных (проблемных) ситуациях.

Принцип вариативности в системе дополнительного профессионального образования обеспечивает уровневую дифференциацию содержания обучения, индивидуальный темп и траекторию продвижения обучения (полный, сокращенный или углубленный уровни).

Принцип адаптивности обеспечивает не только уровневую, но и профильную дифференциацию, так как он выполняет функции управления учебным процессом; поскольку не все обучаемые одинаково способны к различным учебным предметам, он предполагает использование комплекса разнообразных форм, методов и средств обучения, их целесообразный отбор и оптимальное сочетание по отношению к каждому слушателю.

Принцип реализации обратной связи в модульном обучении обеспечивает субъект-субъектное, партнерское сотрудничество преподавателя и слушателей, управление образовательным процессом на основе контроля и самоконтроля освоения содержания учебного материала модуля. Данный принцип позволяет в ходе педагогического взаимодействия перевести информационно-контролирующие функции преподавателя в собственно координационные функции слушателей.

Реализация дидактических принципов модульного обучения обеспечивает структурную и управленческую гибкость, мобильность, динамичность, уровневую дифференциацию, проектирование и моделирование образовательного процесса на основе использования вариативных методов и средств обучения, индивидуализации учебно-познавательной деятельности обучаемых, а также системы контроля и оценки результатов образовательного процесса.

Так как семейный вопрос имеет особое значение для студенческой молодежи в условиях трансформации смыслового наполнения концепта «семья», нами разработан образовательный модуль «Ценностно-смысловое наполнение концепта «семья» и ценностных ориентиров семейной жизни студенческой молодежи», который внедрялся в образовательный процесс на базе факультета повышения квалификации преподавателей УлГУ по следующим направлениям: «Педагогика и психология высшей школы», «Педагог среднего профессионального образования», «Педагог высшего образования», «Педагогика высшей школы», «Современные педагогические технологии», «Совершенствование образовательных программ в соответствии с требованиями ФГОС ВО» и др.

В ходе исследования разработана модель процесса формирования готовности педагогов к работе по приобщению молодежи к семейным ценностям, состоящая из 5 блоков (концептуального, целевого, содержательного, деятельностного и результативного) и отражающая его специфику в системе дополнительного образования взрослых. Его критериальная характеристика отражает сформированность основных

компонентов готовности к работе по формированию ценностных основ семейной жизни у студенческой молодежи и включает систему следующих критериев:

- *ценностно-мотивационный* (аксиологический) критерий, определяемый как важнейшая детерминанта профессионального роста педагога, обуславливает его отношение к профессии как к ценности, понимание и переживание ее значимости как для общества, так и для собственного развития, цели и мотивы, профессиональный интерес к преподаваемой дисциплине и стремление к профессионально-педагогической успешности, увлеченность изучаемым научным направлением и его связями с другими предметными и научными областями (включает совокупность ценностных установок и профессионально-ценностных ориентаций, устойчивую мотивацию на саморазвитие и самосовершенствование, задающих вектор профессионального развития и стремления к построению успешной карьеры, обеспечивающих активность педагога по конструированию собственной профессиональной позиции к деятельности по приобщению студенческой молодежи к семейным ценностям в системе дополнительного профессионального образования;

- *когнитивный* (знаниевый) критерий, обуславливающий теоретическое осмысление педагогом своих профессиональных возможностей в решении задач по формированию ценностных основ семейной жизни у студенческой молодежи, развитие способности к постоянному совершенствованию профессиональных знаний по приобщению молодежи к семейным ценностям, уход от устоявшихся семейных стереотипов, связанных с изменениями в отношениях супружества, родительства и родства (включает знания современных теорий брачно-семейных отношений, научной проблематики и методологических подходов к изучению семьи и основ ее функционирования, современных тенденций и динамики ценностно-смыслового наполнения концепта «семья», основных принципов формирования ценностных ориентиров семейной жизни у студенческой молодежи, основных направлений концепции государственной политики в отношении молодой семьи, а также дескрипторов внутрисемейных взаимоотношений как атрибутов, обуславливающих соответствующее ей значение и поведение в обществе);

- *деятельностно-практический* критерий, представляющий систему действий по решению общих образовательно-педагогических задач, приобретению опыта педагогов, связанного с практическим применением знаний и умений, а именно: усвоения структуры деятельности по формированию профессиональных компетенций; владения технологиями уровневой дифференциации, индивидуализации обучения и коллективного обучения; проблемного и модульного обучения, лично ориентированного, развивающего и перспективно-опережающего обучения; умениями владеть методами активизации и интенсификации деятельности, анализа и интерпретации информации, обоснования собственной точки зрения, развития инициативы и самостоятельности обучаемых. В контексте темы исследования – это способы и формы проведения занятий по формированию ценностных ориентиров семейной жизни студентов; умения реализовывать историко-социологический и культурфилософский подходы к определению дефиниции «семья» и «семейные ценности», использовать правовые нормы защиты молодой семьи со стороны, как общества, так и государства; работать с различными «нормативными» моделями семьи, различать различные типы семейных взаимоотношений (диктат, излишняя опека, позиция невмешательства, позитивное сотрудничество) и др.;

- *рефлексивно-оценочный* критерий отражает осуществление анализа качества выполнения действий и операций (осознанность, полнота, последовательность, правильность, обобщенность), способность к анализу профессиональной ситуации, гибкость и критичность мышления, способность к профессиональной рефлексии, степень

сформированности рефлексии и анализа (самоанализа) собственной деятельности обучаемых, умений оценивать и корректировать ее по этапам обучения (начальный, промежуточный, заключительный), по временной направленности (предупредительный, опережающий, текущий), по частоте контроля (разовый, периодический, систематический), по широте контролируемой области (локальный, выборочный, сплошной), по организационным формам обучения (индивидуальный, групповой, фронтальный), по формам социальной опосредованности (внешний, взаимоконтроль, самоконтроль), по способам осуществления контроля (устный, письменный, стандартизованный и нестандартизованный) и включает умение осуществлять самооценку в виде рассуждения, аргументации, обоснования; умение адекватно оценивать собственные достижения и возможности, делать необходимые выводы относительно собственного самосовершенствования.

Данные критерии объединены в интегративный критерий «готовность педагогов вуза к формированию ценностей семьи у студенческой молодежи». Кластерный анализ позволил выявить четыре уровня его динамики: критический (низкий), пороговый (ниже среднего), достаточный (средний) и ситуативно-креативный (высокий). *Критический* (низкий) уровень обусловлен тем, что при ответе обучаемого выявились существенные пробелы в знаниях большей части основного содержания дисциплины, допускаются грубые ошибки в формулировке основных понятий, в ответах на вопросы и т.д. *Пороговый* (ниже среднего) уровень обусловлен тем, что обучаемый показал фрагментарный, разрозненный характер знаний, недостаточно точные формулировки базовых понятий, нарушающие логическую последовательность в изложении программного материала, при этом обучающийся владеет знаниями основных разделов дисциплины, необходимыми для дальнейшего обучения, знаком с рекомендованной справочной литературой и т.д. *Достаточный* (средний) уровень характерен для обучаемых со знаниями основных разделов программы дисциплины, однако допускающих при этом отдельные некритичные неточности в ответах на вопросы и т.д. *Ситуативно-креативный* (высокий) уровень соответствует обучаемым, демонстрирующим всесторонние, систематизированные, глубокие знания программы дисциплины, а также умение свободно использовать справочную литературу, делать обоснованные выводы из результатов расчетов или экспериментов и т.д.

Для оценки показателей сформированности каждого уровня разработан диагностический инструментарий, включающий: анкету «Семейные ценности» С.С.Носова; методику выявления готовности молодежи к браку Н.В. Маляровой; методику диагностики семейных отношений В.К. Лосевой; семейную социограмму, способствующую изучению положения субъекта в системе межличностных семейных отношений и характера коммуникаций в семье; семейную генограмму (графический метод диагностики, способствующий выявлению причин сложной жизненной ситуации в семье); методику интуитивной таксономии, выявляющей основные типы семей (динамическая; неуверенная; сверхустойчивая; летаргическая; демонстративная семья); методику Н. Эпштейна, Д. Бишоп и С. Левина на формирование общего и всестороннего представления об изучаемой семье в данный момент; методику факторного анализа Э.Г. Эйдемиллера и В. Юстицкиса на исследование семейного согласия и семейной адаптируемости; методику «PARI», предназначенную для изучения разных сторон семейной жизни, а также разработанную в ходе исследования анкету «Готовность педагогов к формированию ценностей семьи у студенческой молодежи».

Динамика готовности педагогов к работе по формированию ценностных основ семейной жизни у студенческой молодежи на разных этапах эксперимента представлена в таблице 1.

Таблица 1 - Распределение респондентов ЭГ и КГ по уровням сформированности готовности к работе по формированию ценностных основ семейной жизни у студенческой молодежи (в %)

Уровни	Число респондентов	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
		1 этап		3 этап		1 этап		3 этап	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
критический (низкий)		24	20	4	3,3	28	24,1	24	20,7
пороговый (ниже среднего)		32	26,7	20	16,7	28	24,1	40	34,5
достаточный (средний)		56	46,7	64	53,3	52	44,9	36	31
ситуативно-креативный (высокий)		8	6,6	32	26,7	8	6,9	16	13,8

Из таблицы видно, что в результате реализации разработанной модели и внедрения образовательного модуля «Ценностно-смысловое наполнение концепта «семья» и ценностных ориентиров семейной жизни студенческой молодежи» в экспериментальной группе произошли более значимые изменения, чем в контрольной группе. Так, в экспериментальной группе количество респондентов с самым низким, *критическим* уровнем уменьшилось на 16,7% (20% – 3,3%), тогда как в контрольной группе – всего на 3,4% (24,1% – 20,7%). Число респондентов с самым высоким, *ситуативно-креативным* уровнем в экспериментальной группе увеличилось на 20,1% (26,7% – 6,6%), а в контрольной группе – увеличилось на 6,9% (13,8% – 6,9%). Таким образом, динамика сокращения числа с респондентов с низким уровнем в экспериментальной группе выше, чем в контрольной группе почти в 5 раз, а динамика возрастания числа респондентов с высоким уровнем в экспериментальной группе выше, чем в контрольной почти в 3 раза. Полученные эмпирические данные убедительно свидетельствуют о большей эффективности процесса формирования ценностных основ семейной жизни у студентов экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой, что позволяет утверждать, что поставленные в исследовании задачи успешно решены.

Исследование проблемы формирования ценностных основ семейной жизни студенческой молодежи позволило констатировать тот факт, что устойчивое развитие любого сообщества в условиях его трансформации обуславливает пересмотр как социальных установок, так и личностных ценностей и ценностных ориентаций человека, в том числе, и семейных, так как семья является первичной средой его обитания и жизнедеятельности. Смысловое наполнение концепта «семья», динамика ценностей семьи в иерархической системе ценностей современного мира выступают важнейшими факторами постижения человеком своего положения в окружающем социуме. Трудность в формировании семейных приоритетов в нашей стране заключается в различной трактовке и содержательном наполнении ценностей на разных этапах генезиса человеческого общества, в смене поколений, в изменении культурных парадигм и традиций под воздействием западных культурных ценностей, которые, к сожалению, для российского общества, и особенно, для молодежи, выступают модернистскими. Кроме того, смена ценностных установок, определяющих вектор взаимодействия личности с другими людьми, а также рефлексию собственных поступков и деятельности, зависит от влияния политических и социально-экономических факторов, которые играют большую роль, а зачастую являются исходной точкой для переоценки ценностей и переосмысления жизненных стратегий. Несмотря на то, что базовые ценности достаточно устойчивы и меняются медленно, «перестроечные» процессы в российском обществе не могли не

оказывать влияние на формирование ценностных ориентаций студенческой молодежи, отношения молодых людей к семье и семейным ценностям.

Реализация аксиологического компонента концепта «семья» способствует приобщению молодежи к семейным ценностям, создает возможность обосновать способы и средства формирования ценностных ориентиров студентов в семейной жизни в условиях дополнительного профессионального образования.

Список литературы

1. Баева, Л. В. Ценности изменяющегося мира: Экзистенциальная аксиология истории: Монография / Л. В. Баева. – Астрахань: АГУ, 2004. – 275с.
2. Глазкова, Т. В. Базовые ценности россиян и ценностно-смысловое наполнение концепта «семья» / Т. В. Глазкова // Культура культуры, 2015. – №4 (8) – С. 26-32.
3. Донина, О. И. Семья: педагогические аспекты деятельности социального работника. Учебное пособие по курсу семьеведение / О.И. Донина, М.М. Шубович. – Ульяновск: УлГУ, 2002. – 254 с.
4. Концепция государственной политики в отношении молодой семьи [Текст]: письмо Минобрнауки РФ от 08.05.2007 N АФ-163 / 06 // Вестник образования России, 2007. – №17. – С. 29-44.
5. Лапин, Н. И. Ценности как компоненты социокультурной эволюции современной России // Социологические исследования, 1994. – №5. – С. 24-32.
6. Митина, А. М. Дополнительное профессиональное образование за рубежом [Текст] : концептуальное становление и развитие / А. М. Митина. – Москва: Наука, 2004. – 304 с.
7. Петрякова, О. Л. К вопросу анализа влияния социально-экономических факторов на институт семьи в РФ / О. Л. Петрякова // Экономика, статистика и информатика. Вестник УМО, 2010. – № 2. – С. 104-108.
8. Послание Президента Федеральному Собранию 15 января 2020 г. <http://kremlin.ru/events/president/transcripts>.
9. Рогова, А. М. Особенности формирования семейных ценностей у современной российской молодежи / А. М. Рогова // Современные проблемы науки и образования, 2007. – № 2. – С. 41–45.; 2007. – № 1. – С. 66-69.

4.5. Основные вопросы профессиональной подготовки будущих учителей¹

Проблема совершенствования качества подготовки учителя является многоаспектной. Педагогический вуз обязан выпускать специалистов с гарантированной готовностью быть настоящими профессионалами буквально с первых дней работы в школе. В этой связи обеспечение профессиональной готовности педагога в стенах вуза - актуальная проблема педагогики высшей школы [3, 33].

В своей работе мы остановились лишь на некоторых, на наш взгляд, первоочередных и малоразработанных вопросах: конструирование модели, описание основных видов образовательной деятельности учителя, связанных с этих вопросов педагогических функций, определение специфики организации учебного процесса в

¹ Работа выполнена при поддержке РФФИ и правительства Тульской области, научный проект № 19-413-710005 р а «Методология изучения профессиональных затруднений молодых учителей и разработка механизмов их преодоления (на примере образовательного пространства Тульского региона)».

высшей школе и путей совершенствования содержания образования с целью улучшения качества профессиональной подготовки студентов [35].

Профессионализация будущих учителей начинается в студенческие годы и является многоаспектной. Выделим основные формы работы со студентами, закладывающими базу будущего профессионализма учителей:

- пересмотр образовательных стандартов общего и высшего образования;
- подготовка студентов с учетом стандарта профессиональной деятельности педагога;
- изучение студентами образовательных стандартов, образовательных программ, учебников и учебных пособий;
- вооружение студентов новыми образовательными технологиями, методами обучения и интерактивных форм обучения (цифровое обучение, научно-исследовательская работа обучающихся, проектные методы и т.д.);
- включение будущих учителей в научно-методическую деятельность, в том числе при изучении передового педагогического опыта; знакомство с видами инклюзивного образования, работа с одаренными детьми;
- развитие мотивированности будущих учителей к разным видам педагогической деятельности, в том числе за счет включения в квазипрофессиональную деятельность.

Новации в подготовке профессионала связаны с возможностями комплексного и профессионально-ориентированного образования, заложенными в ФЗ «Об образовании в РФ», с пропагандой престижа учительской профессии и т.д.

Чрезвычайно важным для становления профессионально-значимых качеств является этап вхождения молодых специалистов в профессию. Адаптация молодых учителей в образовательных организациях продолжает оставаться крайне болезненным этапом. Именно неуспешное вхождение в профессию является причиной ухода начинающих учителей из образовательной системы.

Методическая поддержка в этот период может быть оказана наставниками, сотрудниками разноуровневых методических объединений, преподавателями педагогического вуза, сотрудниками институтов повышения квалификации работников образования. Среди общественных организаций ведущая роль для продвижения в профессиональном развитии принадлежит Ассоциации молодых педагогов. Как показал наш опыт, эффективной формой обеспечения позитивного вхождения молодых педагогов в профессию является закрепление студентов за лучшими базами практик, совершенствование видов практик в целях формирования во время их прохождения профессионально-значимых качеств и компетенций будущих учителей. Серьезных совместных усилий вузов и органов управления образованием требует очень эффективная форма – раннее закрепление выпускников за предполагаемыми организациями трудоустройства.

Анализ литературы по проблемам подготовки учителя показал, что в настоящее время выполнен цикл работ по различным аспектам профессиональной подготовки студентов педвузов:

- на основе изучения профиограмм и деятельности учителей выделяются отдельные компетенции, которыми должен владеть учитель;
- разрабатываются методические системы деятельности педвузов;
- характеризуются возможности различных дисциплин в профессиональном становлении обучаемых и т.д. [16, 85]

В ряде работ обращено внимание на необходимость исследования активных методов в профессиональной подготовке будущих учителей. [5]

Однако недостаточно работ, посвященных характеристике конкретных функций учителя, в том числе с учетом специфики происходящих в обществе изменений.

Таким образом, важнейшей задачей исследований в области высшей школы является поиск оптимальной, научно-обоснованной системы подготовки учителя как будущего профессионала. [1, 9, 26]

Изучение опыта работы педвузов России, характеристика деятельности учителей-мастеров и анализ дидактических затруднений, возникающих в процессе обучающей деятельности, изучение литературы и опыта в направлении профессиональной подготовки будущих учителей дали возможность сформулировать теоретические основы выявления и устранения затруднений.

Профессионально- педагогические знания могут быть оценены степенью обобщенности всех частных знаний, глубиной усвоения, умением применять их на практике на репродуктивном и творческом уровне.

Теоретическое профессиональное обучение в педвузе призвано вооружить обучаемых системой знаний, являющихся непосредственной теоретической основой будущей профессиональной деятельности. Оно должно обеспечить студентов также системой творческих умений и навыков практической и теоретической деятельности, компетенций в рамках осваиваемой педагогической профессии.

Формирование основ профессионализма предполагает изменение способов передачи будущему учителю знаний и способов деятельности, новых подходов к содержанию и методам обучения и воспитания, а также понимание специфики своей будущей профессиональной деятельности [34].

Проведенное исследование доказало, что улучшение подготовки учителей к реализации профессиональных функций во многом зависит от:

- выявления знаний и умений, лежащих в их основе;
- установления возможностей различных форм и методов организации обучения в вузе для их формирования;
- определения путей и условий оптимальной подготовки студентов к организации учебно- воспитательного процесса. [29]

Процесс подготовки студентов к профессиональной деятельности представляет собой систему, включающую:

- а) психолого-педагогические дисциплины, специальные дисциплины и методику;
- б) различные формы организации обучения (аудиторные и внеаудиторные);
- в) теоретическое обучение и педагогическую практику.

Компоненты системы должны функционировать в органической взаимосвязи и определенной последовательности. Выявление общих и специфических закономерностей обучения, разработка методов, форм и средств обучения требуют глубокого изучения отношений, связей, взаимодействия между педагогикой и предметными методиками, объектом которых является процесс обучения, а также уточнения их роли в профессиональном становлении учителей.

Отбор и организация учебного материала для профессиональной подготовки студентов должны осуществляться на основе социального, психолого-педагогического и методического критериев. Главным требованием к содержанию образования является функциональная полнота, обеспечивающая в дальнейшем профессиональную компетентность и выполнение педагогической деятельности на высоком уровне.

Основной целью обучения в высшей школе является формирование у студентов трех компонентов профессиональной готовности (информационного, эмоционально-волевого, деятельностного), а также постоянное качественное совершенствование профессиональных компетенций.

На всех уровнях содержательный и процессуальный аспекты профессиональной подготовки дополняют друг друга, составляя единое целое.

Учение – ведущая деятельность студентов. Учебная деятельность – явление сложное. Как установлено психологами (Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов и др.), основным в учебной деятельности является решение учебных задач и совершенствование учебной деятельности, а также самоконтроль и самооценка их результатов (установление учащимися оптимальности своей работы, её положительных сторон и недостатков).

Именно поэтому результаты обучения во многом определяет познавательная деятельность студентов.

По мнению А.М.Дорошкевича, познавательная деятельность студентов включает:

- 1) уяснение личной значимости приобретаемых знаний и умений;
- 2) восприятие учебной информации;
- 3) преобразование полученной информации (выражение собственными словами смысла воспринятого);
- 4) запоминание вновь узнаваемого;
- 5) самоконтроль в ходе выполнения всех элементов познавательной деятельности.

При этом будущие учителя осуществляют действия следующих видов:

- сенсорные;
- перцептивные (восприятие, наблюдение, представление, воображение);
- мыслительные (анализ, синтез, индукция, дедукция, абстрагирование, обобщение, сравнение, противопоставление, классификация, систематизация, соотнесение с правилами, законами, теориями);
- практические с материальными объектами (изменение, экспериментирование, вычисление, письменные, графические, учебно-трудовые действия; работа с книгами, документами, предметами искусства);
- мнемические (запоминание и вспоминание);
- речевые [21].

Общеизвестно, что наиболее эффективное обучение, которое учит не мыслям, а мыслить. В отличие от информационного, методологическое обучение формирует продуктивное, творческое мышление, основанное на знаниях способов мыслительной деятельности. Центр тяжести переносится на усвоение студентами набора мыслительных операций, необходимых для решения определенного класса задач, на умение пользоваться или реально, которое появляется в процессе накопления опыта реализации этих задач. Термин «методологическое обучение» введен А.К.Рычковым [24].

До настоящего времени в большинстве случаев обучение будущих учителей происходит в основном по информационной модели, а проверка качества осуществляется путем выявления умения воспроизвести полученную в процессе обучения информацию. Данная модель объективно ведет к увеличению обязательной аудиторной нагрузки и сокращению времени на самостоятельную работу. Для того чтобы активно действовать при усвоении знаний, формировании умений и навыков (как учебных, так и профессиональных), студенты вооружались методами (инструментом), приемами эффективной учебной работы в вузе.

Добиться повышения эффективности обучения в вузе и одновременно эффективного формирования дидактических качеств студентов возможно при специальном обучении их приемам учения.

Новизна нашего подхода к познавательной активности студентов заключается в рассмотрении ее в качестве структурного компонента профиограммы учителя, в придании методологическому обучению профессиональной направленности.

Познавательную активность студентов педвуза мы неразрывно связывали также с познавательно-профессиональной потребностью.

В целях активизации обучения создавались условия для проявления познавательной потребности будущих учителей, связанной с профессиональными интересами. Усвоение знаний при этом происходило наиболее успешно и способствовало интеллектуальному и профессиональному развитию обучаемых.

Осуществлено выявление условий и форм организации обучения, учитывающих психолого - физиологические и индивидуальные возможности студентов по восприятию учебной информации.

При выработке опытной методики мы исходили из идеи Н.Ф.Талызиной о том, что для ликвидации перезагрузки студентов необходим новый способ хранения информации: вместо хранения большого числа готовых знаний они должны обладать методом, позволяющим анализировать и воссоздавать всю систему частных явлений. Данное положение с большим эффектом может применяться к дидактическим знаниям [30].

Крайне важна интенсификация учебного процесса. Так, Т.А.Ильина понимает под интенсификацией обучения «обеспечение прочного усвоения строго отобранного круга профессионально необходимых знаний и выработки соответствующих умений и навыков в оптимально допускаемые интересами общественного развития сроки» [6].

Интенсификация учебного процесса выступает основой повышения эффективности обучения, поэтому критерием эффективности обучения можно рассматривать уровень изменения компонентов учебного процесса в конкретный отрезок времени.

Сущность интенсификации состоит не в принципиальной замене традиционного обучения, а в использовании методов активизации учебной деятельности студентов.

Активность студентов как в учебной, так и (в будущем) в профессиональной деятельности развивается за счет организации их самостоятельной учебной деятельности в ходе лекционных, практических, лабораторных и других занятий. Учебной деятельностью студентов руководит преподаватель. В учебной деятельности студентов можно выделить следующие виды умственного труда:

- слушание;
- решение проблем, задач, озвученных педагогом, поиск их решения, что приводит к получению новых знаний;
- работа над заданиями исследовательского характера (постановка экспериментов, организация наблюдения и т.д.).

Это направление в обучении, теоретические основы которого разработаны в XX веке в трудах М.А.Данилова, М.Н.Скаткина, И.Я.Лернера, М.И.Махмутова и других ученых, нашло более широкое применение в средней общеобразовательной школе. При этом преподаватель становится не столько носителем и передатчиком научной информации, сколько организатором познавательной деятельности студентов, их самостоятельной работы, научного творчества.

Главной причиной недостатков обучения в высшей школе Е.П.Белозерцев назвал доминирование массово-репродуктивного принципа педагогического образования. Он же обосновал необходимость индивидуально-творческого подхода к подготовке учителя, положенного в основу концепции опытного обучения [18].

Мы доказали, что принцип дифференцированного обучения влияет на познавательную активность студентов и улучшение их профессиональной подготовки. Индивидуально-творческий подход в обучении предусматривает варьирование учебных занятий.

Качество подготовки специалистов зависит не только от уровня развития и преподавания отдельных дисциплин, но и от взаимодействия между областями знаний, составляющими теоретическую основу деятельности учителя. [32]

Изменение содержания образования было проведено в направлении общей фундаментализации и интеграции знаний, установления более тесных связей между дисциплинами и оптимизацией соотношения между общенаучной и специальной подготовкой будущих учителей.

Интеграционный характер курсов, вводимых в экспериментальные планы, требует программно-целевого управления их разработкой и преподаванием.

Преимущества интеграционной теории связаны с высоким уровнем обобщения, с созданием единого общенаучного аппарата понятий и категорий, имеющих большое значение для учебного и научного познания, для профессионального становления будущих учителей. [4,25]

Установление содержательно-информационного вида связи между дидактическими и методическими знаниями идет через теоретические обобщения, обеспечивающие ориентировку и широту переноса знаний и способов деятельности; должна осуществляться четкая дидактическая направленность всех форм ориентации профессионально-педагогической подготовки студентов, преемственность в профессиональной подготовке [31].

Необходима объективизация в содержании усваиваемых знаний существенных и специфических характеристик учебно-воспитательного процесса как субъекта профессиональной деятельности; осуществлялись ориентации мыслительной деятельности студентов на овладение логикой организации педагогических знаний, усиление личностного смысла этих знаний в сфере познания и практики.

Качество и эффективность процесса педагогической подготовки студентов определяются не только совершенством учебных планов и программ, но и уровнем квалификации преподавательского состава, методического и материально-технического оснащения каждой кафедры вуза, а также тем, насколько успешно (с позиции общеузовских критериев эффективности) обеспечено взаимодействие этих компонентов в едином учебном процессе вуза.

В наиболее общем виде суть изменений в разработанной и проверенной изменения в методике должны сводиться к переходу от узкоспециальных и слабосвязанных между собой форм и методов обучения к широкому и взаимосвязанному комплексу с последующей их интеграцией в органическую систему, соответствующую задачам профессиональной подготовки учителя.

Особое значение имеет сочетание фундаментального образования и глубокого усвоения научных основ профессиональной деятельности с практическим овладением ею [14].

Необходимыми компонентами разнообразных функций учителя являются умения и компетенции. К примеру, под дидактическим умением мы понимаем способность организовывать и управлять познавательной деятельностью учащихся по изучению предмета, служащую достижению целей обучения, осуществляемую на основе тщательного изучения и осмысливания общих дидактических принципов и положений.

Очевидно, почему в наши дни всё более внимания исследователей уделяется вопросам развития профессиональных компетенций учителя.

Покажем, как определяется педагогическая компетентность отечественными учеными. Педагогическая компетентность это:

- единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению педагогической деятельности [19];

- определенное психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции [28];

- профессиональная подготовленность и способность субъекта труда к выполнению задач и обязанностей повседневной деятельности [22];

- потенциальная готовность решать задачи со знанием дела и пр.

Мы полагаем, что профессиональную компетентность следует рассматривать в связи с деятельностью учителя и она выступает одной из сторон и основой его профессионализма.

Основополагающей является идея о личности как целостном, динамическом образовании, деятельность которого зависит, в первую очередь, не от внешних обстоятельств, а детерминируется сформированностью внутренних профессионально значимых качеств (мировоззрения, целевых установок и т.д.).

Важной частью общей научно-методической проблемы подготовки учителя является формирование профессиональной компетентности и профессионально значимых компетенций.

Этим объясняется необходимость рассматривать личность профессионала с позиций психологии личности (С.Л.Рубинштейн, Б.Г.Ананьев, К.К.Платонов, В.Г.Ковалев и др) и психологии деятельности (А.Н.Леонтьев, К.А.Абульханова, П.С.Батищев, Н.В.Кузьмина и др.).

Связи профессиональных компетенций и профессионализма педагогической деятельности посвящено исследование И.Д.Богачевой, которая доказывает, что формирование профессионализма имеет значительное экономическое, социальное и научное значение.

Существует несколько подходов к характеристике профессиональной компетентности учителя.

Взгляды сторонников первого направления сконцентрированы на единстве профессионализма и феномена культуры, так как он также выступает следствием развития образования и воспитания личности. Его сторонниками являются Е.В.Бондаревская, А.И.Пискунов, Н.Х.Розов, Ж.Л.Витмен и др.

Е.В.Бондаревская определила педагогическую культуру системой профессиональной деятельности и педагогических ценностей [2]. А.И.Пискунов в понятие профессиональной культуры объединил компетентность, культуру педагогического труда, педагогического мышления, речи и общения. По его мнению, формирование профессиональной культуры выступает как «длительный, многоэтапный процесс, протекающий под воздействием различных социокультурных и индивидуально-психологических факторов на протяжении всей активной, творческой жизнедеятельности педагога» [20].

Н.Х.Розов представляет компетентность как единство трех аспектов: «смыслового, включающего адекватность осмысления ситуации в общем культурном контексте, т. е. в контексте имеющихся культурных образцов понимания, отношения, оценки; проблемно-практического, обеспечивающего адекватность распознавания ситуации, адекватную постановку и эффективное выполнение целей, задач, норм в данной обстановке; коммуникативного, фокусирующего внимание на адекватном общении в различных ситуациях культурного контекста. [23]

Ведущая роль в профессиональной компетентности принадлежит проблемно-практической стороне, хотя не следует принижать ни один другой аспект.

К взглядам Н.Х.Розова близка теория личностно-ориентированного образования в изложении В.В.Серикова [27], по которой формирование в педагога профессиональной

компетентности возможно в определенных жизненных и профессиональных ситуациях.

Основные характеристики профессиональной компетентности с позиций педагогической деятельности дают Н.В.Кузьмина, А.К.Маркова, О.М.Шиян и др. А.К.Маркова дает следующее определение профессиональной компетентности: это «психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции, заключающиеся в результатах труда человека» [12].

В ряде исследований данное понятие является «сложным, многомерным, психолого-педагогическим образованием, направленным на выполнение практических действий», «качественной характеристикой степени овладения педагогом своей профессиональной деятельностью» [13], «совокупностью умений педагога как субъекта педагогического воздействия особым образом структурировать научное и практическое знание в целях лучшего решения педагогических задач» [10].

«Педагогическая компетентность представляет собой совокупность коммуникативных, конструктивных, организаторских умений учителя как субъекта педагогической деятельности, его способность практического использования этих умений в педагогической деятельности» [11].

Е. М. Павлютенковым профессиональная компетентность трактуется как основа выполнения субъектом педагогической деятельности, «обусловленная глубоким знанием свойств преобразуемых предметов (человек, группа, коллектив) этого труда, свободным владением орудиями производства, соответствием конкретного предметного содержания труда, характера выполняемых работ субъективным, профессионально важным качествам учителя, его самооценке, трудолюбию» [17].

При ярко проявляющемся операционально-деятельностном компоненте в теории А.К.Марковой ясно говорится о роли личностного компонента.

Таким образом, современными российскими учеными в большинстве случаев категории профессиональная компетентность, профессиональное мастерство и профессионализм рассматриваются как рядоположенные, так как предполагают высокий уровень знаний, умений, навыков, профессионально-значимых личностных качеств, глубокий внутренний мир, включающий ценностные ориентации, потребности, мировоззрение, идеалы и т.д.

Так формирование у студентов системы дидактических компетенций является важнейшим направлением в подготовке их к реализации обучающей функции. Дидактические компетенции имеют сложную структуру, выявление которой стало необходимым для их успешного формирования у студентов, поэтому нами были выявлены структуры умений, лежащих в основе обучающей функции, и обоснована система ведущих умений и компетенций, которые должны быть сформированы в период обучения в вузе. [15]

В дальнейшем нами была проведена следующая научно-методическая работа:

- разработана система профессиональной подготовки студентов (с учетом их знаний и психологических особенностей в различные периоды профессиональной подготовки в вузе), в том числе наиболее эффективные формы и методы, средства педагогического воздействия на студентов, учитывающие специфику факультета, их индивидуальные особенности, интересы и склонности;

- определены условия, повышающие эффективность профессиональной подготовки студентов [7]. В качестве таких условий выступают: включение студентов в целостную (с представленностью этапов целеполагания, планирования, реализации, анализа) учебную деятельность; наполнение структурных компонентов учебной деятельности (мотивы, цель, предмет, результат) профессиональным содержанием.

Очевидно, что формирование творческих педагогических компетенций возможно только в процессе специально организованной творческой профессиональной деятельности будущих учителей;

- дано систематизированное изложение теоретико-методологических основ и описание опыта организации профессиональной подготовки студентов, раскрыты сущность и задачи, пути и средства формирования профессиональной готовности будущего учителя, показаны условия эффективного протекания данного процесса;

- разработана целостная система условий (организационных и педагогических), которая позволяет эффективно управлять процессом профессиональной подготовки студентов и состоит из отдельных групп условий, объединённых по функциональному признаку;

- осуществлено исследование динамического развития теоретико-педагогических методических знаний и умений студентов в течение всего срока их обучения в вузе, на основании чего выделены закономерности этой динамики;

- доказано не узкоутилитарное (функциональное), а общее профессионально-педагогическое воздействие системы учебного процесса вуза на формирование профессиональных функций будущих учителей. Доказана необходимость и целесообразность участия студентов в посильной профессиональной и квазипрофессиональной деятельности для их профессионального становления;

- исследование научно-теоретических и опытных предпосылок педагогической деятельности позволило сконструировать и теоретически обосновать творческую структуру профессиональной деятельности учителя;

- теоретически обоснована возможность формирования профессиональной структуры педагогической деятельности в учебном процессе вуза. [36]

Поскольку проблема профессионального становления студентов сложна и многообразна и обстоятельно исследовать ее в рамках одной работы невозможно, авторы акцентируют внимание лишь на самых главных, существенных вопросах теории, практика и управления обучением, профессиональным становлением студенчества, уделяя основное внимание подготовке студентов к организации образовательного процесса.

Список литературы

1. Авдеева, Л.М. Профессиональное воспитание студентов педагогического вуза в условиях университетского музея: дис.. канд. пед.наук. - Ульяновск, 2017. - 213 с
2. Бондаревская, Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. С. 37–43
3. Данилова, В.В. Формирование партисипативной готовности будущих учителей к воспитательной деятельности: дис... канд.пед. наук. - Челябинск, 2015. - 235 с
4. Данилова, Н.Л.Философско-педагогические основы становления профессионального общения будущего учителя иностранного языка: монография / Н. Л. Данилова. - Москва: Ruscience, 2018. - 80
5. Деза, Е.И. Индивидуальные траектории фундаментальной подготовки учителя математики в условиях вариативного образования: дис... д.пед.наук. - Москва, 2012. - 367 с.
6. Ильина, Т.А. Педагогика: Курс лекций. / Т. А. Ильина. - М. : Просвещение, 1984. - 495 с.
7. Кипурова, С.Н. Формирование профессионального самосознания будущего учителя/ Шайденко Н.А., Кипурова С.Н.// Вестник ГОУ ДПО ТО "ИПК и ППРО ТО". Тульское образовательное пространство. 2019. № 1. С. 15-20.

8. Короткова, Т. А. Педагогические условия формирования готовности будущих учителей технологии и предпринимательства к творческой деятельности при изучении дисциплин специализации: автореферат дис. канд. пед. наук. - Йошкар-Ола, 2012. - 24 с.
9. Крузе, Б.А. Методическое проектирование системы лингвоинформационной многоуровневой подготовки будущего учителя иностранного языка: дис. д.пед.наук. - Нижний Новгород, 2014. - 438 с
10. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения/ Н. В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
11. Ломакина, О. Е. Технологические основы проектирования системы обучения иностранным языкам: концепция, теория, практика: монография / О. Е. Ломакина. – Волгоград: Перемена, 2002. – 224 с.
12. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М.: МГФ «Знание», 1996. – 308 с.
13. Матяш, Н. В. Самовоспитание профессиональной компетентности будущего учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Матяш Наталия Викторовна. – Брянск, 1994. – 16 с.
14. Методические рекомендации для работников образовательных организаций по практике применения основных положений Федерального Закона № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» регламентирующих права и обязанности участников образовательных правоотношений: учеб.-метод. пособие / Авт.-сост.: Н.А. Шайденко, В.Г. Подзолков, А.Н. Сергеев, С.Н. Кипурова, А.В. Сергеева. - Тула: Изд-во ТулГУ, 2016. - 88 с. -URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25873816>
15. Мироненко, И.В. Формирование профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства в условиях социально-экономических инноваций: дис.. канд. пед.наук. - Волгоград, 2016. - 248 с.
16. Новикова, Н.Н. Подготовка будущего учителя технологии к профессиональной деятельности в информационной среде технологического образования: автореферат дис. ... д.пед.. - Москва, 2018. - 41 с
17. Павлютенков, Е. М. Профессиональное становление будущего учителя / Е. М. Павлютенков // Педагогика. – 1990. – № 11. – С. 64–69.
18. Педагогика профессионального образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности "Педагогика" / [Е. П. Белозерцев и др.]. - Москва: Академия, 2007. - 366 с
19. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. уч. завед. / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-пресса, 1998. – 512 с.
20. Пискунов, А. И. Педагогическое образование: цель, задачи и содержание / А. И. Пискунов // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 59–63.
21. Проблема совершенствования познавательной деятельности студентов: Психология компьютерной игры / Дорошкевич А. М. - М.: Знание, 1988. - 95 с
22. Психология и педагогика: учеб. пособие / под ред. К. А. Абульхановой, Н. В. Васиной, Л. Г. Лаптева, В. А. Слостенина. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 320 с.
23. Розов, Н. Х. Ценности гуманитарного образования/ Н. Х. Розов // Высшее образование в России. – 1996. – № 1. – С. 85–89.
24. Рычков, А.К. Социально-философские проблемы образования: (Некоторые теорет. и практ. вопр.) / А. К. РДычков. - М.: МГПИ, 1982 (вып. дан. 1983). - 94 с.
25. Сайгушев, Н.Я. Профессиональное становление будущего учителя: монография / Н. Я. Сайгушев. - Санкт-Петербург: Стратегия будущего, 2008. - 219 с

26. Селезнева, Е. А. Методическая система подготовки компетентного будущего учителя физики на производственной практике: бакалавриат физико-математического факультета: дис. кан.пед. наук. - Челябинск, 2018. - 181 с
27. Сериков, В. В. Личностно-ориентированное образование / В. В. Сериков. // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16–21
28. Симен-Северская, О. В. Педагогическая компетентность и профессионализм учителя / О. В. Симен-Северская // Сборник научных трудов. – Вып. 6 – Ставрополь, 2001. – С. 97 – 100.
29. Сухомлин В.А., Шайденко Н.А., Якушин А.В. Инновационные информационно-педагогические технологии для развития преподавательских кадров // Прикладная информатика. 2010. №3 (27). С. 32 - 37.
30. Талызина, Н.Ф. Практикум по педагогической психологии: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. - М.: Academia, 2002. – 189 с.
31. Шайденко Н. А. Дидактическая подготовка студентов в учебном процессе педвуза (на примере индустриально-педагогического факультета): дис.. д-ра пед. наук. Тула, 1994. 454 с
32. Шайденко Н.А. Общая характеристика образования в контексте устойчивого развития // Образование личности. 2017. №2. С. 56-60.
33. Шайденко Н.А., Кутепов С.Н. Национальные приоритеты профессионального образования и обучения в контексте европейской интеграции: опыт Франции // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. №1 (28). С. 100-110.
34. Шайденко Н.А., Подзолков В.Г., Калинина З.Н. Система воспитательной работы в учреждениях среднего и высшего профессионального образования. Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2000.
35. Шайденко, Н. А. Развитие адаптационного потенциала будущего учителя в образовательной среде педагогического вуза: монография / Н. А. Шайденко, В. Г. Подзолков, С. Н. Кипурова - Saarbrücken, LAP LAMBERT Academic Publishing, 2015. - 145 с. - URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24267728>
36. Шайденко, Н.А. Особенности преодоления затруднений начинающего учителя / Н.А. Шайденко / В сборнике: Личностное и профессиональное развитие детей, молодежи, взрослых: проблемы и решения: Сборник статей XIII Международной научно-практической конференции. Под редакцией Л.М. Митиной. - 2017. - С. 52-55

4.6. Сущность проявления и способы развития умений визуального представления материалов у студентов педагогических специальностей на основе рефлексии мыслетехники

В контексте достижения образовательных результатов, связанных с формированием универсальных учебных действий [9], современный учитель, воспитывая конкурентоспособного современного ученика, обязан развить у него системное мышление, воображение и высокий уровень исполнительности. Разделяя точку зрения авторов, сформулированную в материалах [4], отметим, что одним из средств решения поставленной задачи является накопление у обучаемых опыта деятельности визуального самовыражения. При этом укажем, что формирование такого опыта может осуществляться учителем только в том случае, когда он сам владеет вербальным, письменным и визуальным выражением и умениями переводить выражение с одного «языка» на другой.

Выделенные умения могут формироваться в системе профессиональной подготовки учителя при выполнении любой профессиональной, в частности, предметной деятельности в процессе выполнения учебно-познавательных заданий (профессиональных задач), для реализации которых необходимо применение анализа, синтеза, обобщения, систематизации, классификации, сопоставления, конкретизации и др. мыслительных операций с последующим визуальным представлением результатов этой деятельности (в дидактических материалах, при работе с общими документами, например, в облачном формате, на семинарах и конференциях, в процессе защиты выпускной квалификационной работы и т.п.). Однако, как показывает анализ подобных материалов, презентация (визуальное сопровождение), как правило, сводится к предъявлению и озвучиванию конечной вербальной (текстовой) информации. При этом отметим следующее:

- если представляются собственные (или выбираются из представленных) дидактические материалы, то оценка уместности, дидактического потенциала, эргономичности визуальных рядов практически не производится;

- если представляются результаты исследований, то сами действия, позволяющие получить представляемый результат, зачастую оказываются не продемонстрированными, а иногда и не осмысленными на уровне понимания конкретного состава операций, входящих в каждую мыслительную деятельность (исследовательское умение).

Кроме того, в указанной ситуации представляемый визуальный ряд (например, слайды) выполняют функцию примитивного дублирования (с разной степенью полноты) воспроизводимой словесно информации, позволяя адресатам лишь слышать и то же самое читать. Бесплезность такого подхода в подаче информации подчеркивалась еще Леонардо да Винчи, который указывал на разницу между действиями «смотреть» и «видеть», последнее из которых, в контексте сказанного, помогает адресату, слушая, дополнительно понимать (устанавливать связи, выделять главное, удерживать общий контекст и др.) и запоминать.

Сформулированное положение, актуализируя важность не только грамотного использования информационно-коммуникационных методов обучения, но и рефлексии их результативности, выделяет проблему формирования у студентов умений неречевого общения на основе мыслетехники (понимаемой нами согласно [14]) в материализованной форме. Эта проблема усиливается не только в контексте достижения новых образовательных результатов, но и ажиотажным распространением в современных условиях различных видов электронного обучения [16], цифровых технологий при организации образования и самообразования.

Решение выделенной проблемы в глобальной информационно-коммуникационной образовательной парадигме, эволюционирующей в настоящее время в цифровую и SMART- парадигмы [3], при подготовке педагогов важно в следующих направлениях-приложениях:

- для разработки дидактических материалов, сопровождающих методы обучения,
- для самостоятельного осмысления студентами собственных действий и построения методики передачи накопленного исследовательского опыта обучаемым,
- для рефлексии исследовательских действий, гарантирующих получение студентами собственного конкретного результата,

- для осуществления студентами коммуникации в процессе компетентностного общения (социального, профессионального, предметного, бытового) с «участием компьютера» и с «помощью компьютера» (терм. В.П. Беспалько [2])

и может быть осуществлено при выполнении студентами специальных заданий.

Задания для формирования умений, реализующих каждое направление при развитии мыслетехники, могут быть выделены на основе теоретических положений, представленных в работах, связанных с решением вопросов о включении внешних перцептивных действий при уподоблении предметно-практических и чувственно-практических действий свойствам объектов в процессе визуального мышления, исследований по психосемиотике, использующих, в частности, накопленные результаты о кодировании и декодировании информации и конструировании средств ее отображения (Г.А. Глотова [5], В.С. Лепский [6] и др.), а также вербальных и невербальных средствах коммуникации. При этом, выделяя подготовку учителя, подчеркнем важность точки зрения О.С. Анисимова о том, что педагогическое мышление возникает в условиях коммуникации, которая предполагает применение знаковых и символических средств и требует перестройки коммуникантов при введении этих средств «в адекватное их применение ... при усвоении понятий, категорий, значений» ..., требуя «отказа от логики удовлетворения индивидуальной потребности» [1].

С позиций сказанного для представления таких заданий сузим предмет исследования и рассмотрим средства формирования визуализации мыслительных операций и результатов мыслетехнической деятельности при организации работы студентов, направленной на разработку презентаций. Среди видов презентаций выделим конкретный тип – визуально-разъяснительные презентации, характер которых, с учетом работ Л.В. Сардак [10], Ю.Б. Мельникова (развитие, например, в [7]) опишем следующими свойствами:

- максимальная вербальная лаконичность,
- символичность (пиктографичность),
- фрагментарность (поэтапность, порционность) представления информации,
- динамичность смещения акцентов,
- целевая цветодинамика и анимация,
- наличие управляющих символов,
- цветочувственная ориентация.

Выбор указанного типа презентации обусловлен тем, что элементы этого типа присутствуют как в научной, так и в учебной презентации. При этом укажем, что для составления таких презентаций, наряду с использованием различных методов обучения, в том числе – «экспертного сита» и «предметно-конструкторского», доминирующим является метод «языкового менеджмента» (подробно в [12]).

Для решения сформулированной выше проблемы, используя полученные нами результаты [11], опишем построение «азбуки» мыслительной визуализации на этапах формирования мыслетехники при выполнении визуально-разъяснительных презентаций.

Первый этап: установление диалектической связи наглядно-действенного и наглядно-образного мышления при изучении использования схем, рисунков, ментальных карт, денотатных графов, сравнительных таблиц, кластеров, фишбоунов и др.

Второй этап: работа с конструкторами визуальных действий, элементы которых могут быть заимствованы из интерфейсов хорошо известных оболочек. Идею построения таких конструкторов для основных исследовательских умений продемонстрируем, например, для мыслительной операции *анализ*. При этом, укажем, что, исходя из определения конкретного вида мыслительной деятельности, для организации работы по формированию приемов визуализации целесообразно исходить из четко выделенных и надежно диагностируемых результатов, сформулированных на языке надежно опознаваемых действий студентов. Совокупность операций, выделенных из состава умения, и будет составлять основу конструктора визуальных действий.

Для нашего примера (на основе определения анализа как мыслительной деятельности по расчленению объекта на составляющие его части) будем считать, что у студента сформировано умение анализировать информацию, если:

- студент выделяет (объявляет) сущность (цель) разбиения,
- студент выделяет все составляющие части (элементы) целого.

Схема визуального конструктора для мыслительной операции «анализ» представлена на рис. 1.

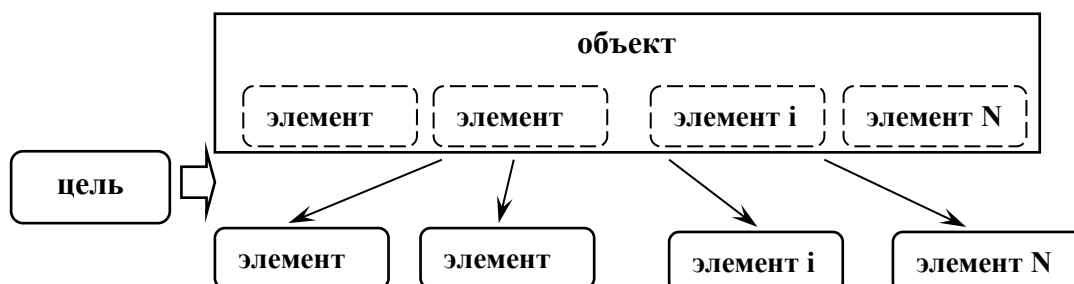


Рисунок 1 - Схема визуального конструктора для демонстрации исследовательского умения анализировать информацию

Рассмотренное мыслетехническое умение может быть использовано при проведении контент-анализа (частотного анализа, обобщения, интеграции) для конструирования определения понятия, например, при построении понятийного аппарата изучаемой темы или исследования.

Сущность контент-анализа для развития мыслетехники в процессе выполнения исследовательской работы представим в табл. 1.

В зависимости от цели контент-анализа результат рассматриваемого действия может быть различным, например:

а) если необходимо выделить наиболее важный элемент определения, то в качестве результата будет выделение характеристической составляющей 2;

б) если необходимо найти общее в подходах (или определениях), то в качестве результата будет выделение определяющего слова *A* и характеристических составляющих 1 и 2;

в) если необходимо уточнить определение, то студент может получить собственную формулировку определения понятия путем выбора из всех выделенных характеристических особенностей наиболее значимых для заданных условий;

г) если необходимо составить самое сложное по структуре определение, то формулировка конструируется путем интеграции (суммирования, перечисления) всех выделенных характеристических составляющих.

Указанные в в) и г) результаты иллюстрируют часто встречающееся совместное использование совокупности исследовательских действий, в частности, анализа и синтеза.

Таблица 1 - Сущность контент-анализа

Подход (автор), год публикации	Ключевое слово	Характеристические составляющие			
		Составляющая 1	Составляющая 2	Составляющая <i>i</i>	Составляющая <i>N</i>
Иванов	<i>A</i>	+	+		
Петров	<i>A</i>	+	+	+	
Сидоров	<i>B</i>		+		+
...	...				

«Азбуку» визуального становления результата рассматриваемой исследовательской деятельности через представление мыслетехнических действий опишем для каждого случая.

В случае а): выделение *важного* может быть визуально представлено путем осуществления цветовой заливки или (и) увеличением масштаба составляющей 2. В случае б): для выделения *общего*, например, после предварительной заливки одним цветом определяющего слова *A* и составляющих 1 и 2 в каждой строке (столбце), важно совместить (наложить) одинаковые (похожие) элементы и удалить из визуальной картинки оставшиеся несовмещающиеся части. В случае в): при *конкретизации*, после появления символа заданного условия (или самого условия), например, внутри некоторого объекта (лупы), последовательно выводится список характеристических составляющих, взятых из построенной таблицы и прошедших через предложенный объект.

По аналогии составим визуальный конструктор для синтеза (рис. 2), который часто встречается в педагогических исследованиях при проектировании методики формирования у обучаемых конкретных умений (качеств и др.).

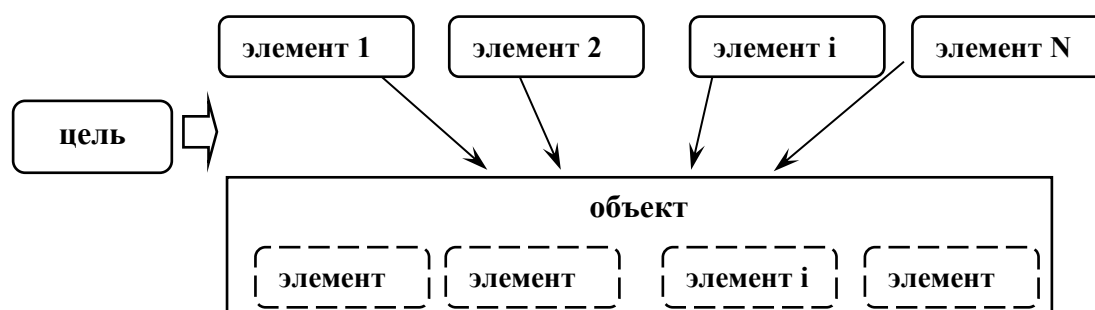


Рисунок 2 - Схема визуального конструктора для демонстрации исследовательского умения синтезировать (или интегрировать) информацию

С учетом указанных нами свойств презентации на языке мыслетехники по рис. 2 опишем азбуку визуального представления генезиса результата исследовательской деятельности:

- предъявление системообразующего элемента (максимальная вербальная лаконичность, фрагментарность представления информации, наличие управляющих символов, цветочувственная ориентация),
- проявление стрелки (другого символа) для обозначения начала решения задачи выбора (максимальная вербальная лаконичность, целевая цветодинамика и анимация, управляющие символы, фрагментарность представления информации),
- последовательное появление элементов, связанных с заглавным объектом (фрагментарность представления информации, лаконичность),
- графическое соединение объектов для демонстрации установления связи между элементами как составляющими целое (порционность представления информации, целевая цветодинамика и анимация),
- соединение элементов в единое целое (например, выделение пунктиром) и постановка вопроса о возможности существования такого соединения (целевая анимация, например, появление знака вопроса при мерцании пунктира),
- при необходимости показ зависимости результата от, например, указания иной методологии составления целого – демонстрация комбинаций элементов в другое целое (лаконичность, целевая цветодинамика и анимация, цветочувственная ориентация).

На рис. 3 приведем конструктор визуальных действий для *систематизации*, к которой приводит не только установление причинно-следственных связей между изучаемыми фактами, но и выделение основных единиц материала, что позволяет рассматривать каждый конкретный объект (например, урок, занятие, тему) как часть системы.

Распространенным примером исследовательской деятельности, включающей умение систематизации, является систематизация методов (способов, путей поиска) решения задач (табл. 2).

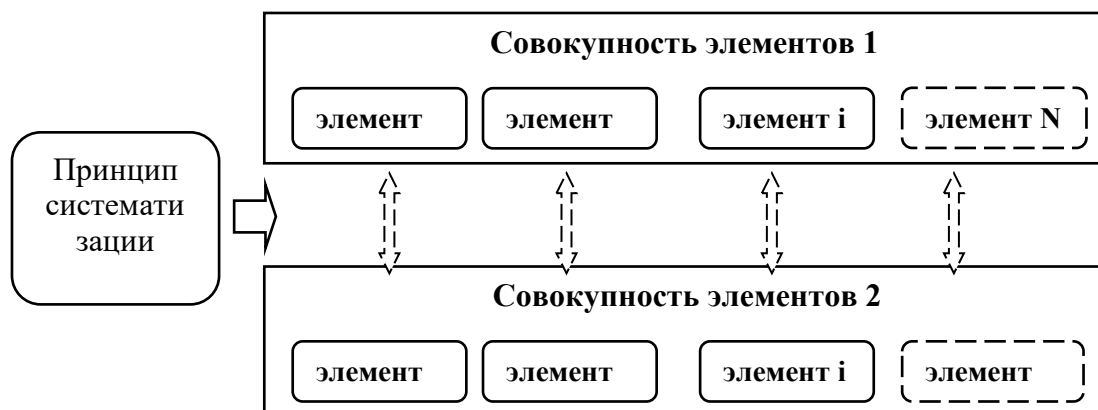


Рисунок 3 - Схема визуального конструктора для демонстрации исследовательского умения при систематизации

Таблица 2 - Общая схема систематизации методов решения задач

Тема	Тип задачи (по требованию)					
	Тип 1	Тип 2	Тип 3	...	Тип i	Тип N
Тема 1						
Тема 2		методы решения задач				
...						

На рис. 4 схематически изобразим конструктор визуальных действий для мыслетехнической деятельности при обобщении.

Одним из примеров обобщения является выделение методов (путей поиска) решения задач одного конкретного типа (один столбец или строка табл. 2).

Дополнительным средством формирования умений разработки визуально-разъяснительных презентаций может выступать задание на чтение презентаций без речевого (не обязательно звукового) сопровождения.

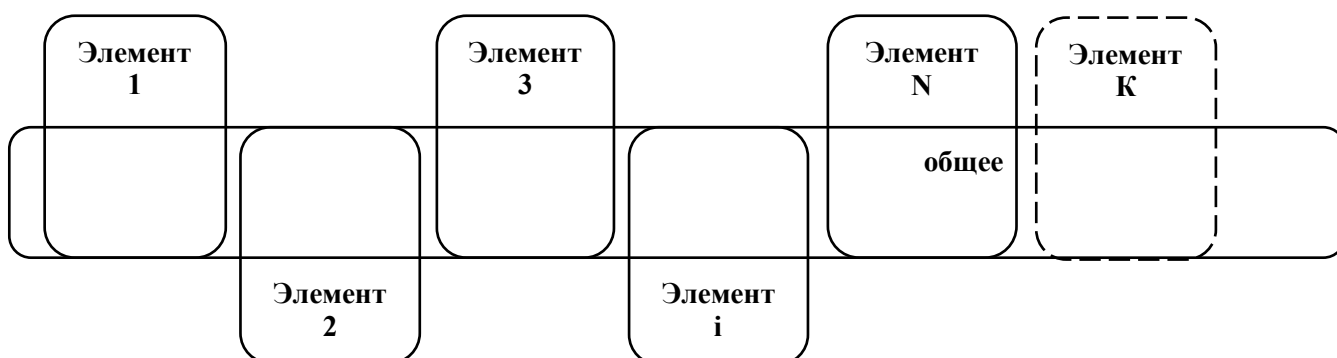


Рисунок 4 - Схема визуального конструктора для демонстрации исследовательского умения при обобщении

Перевод описания деятельности с вербальной в неречевую форму (и наоборот) замыкает операции визуализации и способствует формированию у студента умений образно представлять сущность и логику при предъявлении структуры дидактических единиц или содержательных линий школьного курса, выделять и осмысливать генезис определенного результата, развитию умений профессионального общения, а также составляет способ проектирования целей обучения, уточняя для преподавателя (и самого студента) индивидуальную траекторию обучения и развития при четкой диагностике и самодиагностике успешности личного продвижения.

Третий этап формирования умений выполнения визуально-разъяснительных презентаций может осуществляться индивидуально (при подготовке дидактического материала, в рамках педагогического исследования, подготовке защиты выпускной квалификационной работы, выполнения презентации для популяризации результатов (информации) в предметной области и др.). Основным результатом этапа – сформированность умения составлять (например, с помощью слайдов) визуальный ряд, позволяющий иначе и дополнительно (а не просто тавтологично) к речевому общению осуществлять наглядно-образную коммуникацию. На этом этапе могут быть использованы задания на систематизацию визуальных действий (а также представление этой систематизации при выборе наглядной формы для удобства «схватывания образа» симультанным мышлением, связанном с быстрым панорамным приемом обзорной информации с помощью периферийного зрения), представляющих сущность мыслительных операций.

Пример задания для третьего этапа.

Для конкретных умений (анализ, синтез и др.) представьте и проиллюстрируйте связь между следующими элементами:

- исследовательское умение (мыслительная деятельность);
- операционный состав деятельности, составляющей умение;
- визуальный перевод в общем виде (конструктор визуальных действий);
- представление результата мыслительной деятельности в конкретном случае (визуальный ряд раскрытия сущности соответствующего исследовательского умения).

Еще раз обратим внимание, что мы представили конструкторы для «азбуки» визуализации мыслетехнических действий. Эта «азбука» является лишь основой для совершенствования и создания оригинальной презентационной продукции как формы визуального самовыражения, которая составляет часть предметной и профессиональной деятельности и поддается надежному мониторингу при получении вывода о сформированности у будущего педагога следующих общекультурных компетенций:

(ОК-1): владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения;

(ОК-6): способен логически верно использовать устную и письменную речь»;

(ОК-8): готов использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готов работать с компьютером как средством управления информацией;

(ОК-9): способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях;

(ОК-16): способен использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики [8].

В дополнение при конкретизации сказанного приведем комплексные задания, включающие умения мыслетехнической визуализации, для студентов по специальности 44.03.01 – Педагогическое образование, профиль «Математика», (уровень бакалавриата) и профиль «Педагогическое образование», предметная область «Математика» и

«Информатика» (уровень магистратуры) в рамках выделенных ранее следующих направлениях-приложениях:

- 1) для разработки дидактических материалов, сопровождающих методы обучения,
- 2) для рефлексии исследовательских действий, гарантирующих получение студентами собственного конкретного результата.

Для 1):

1. Выделите действия учителя (методы обучения математике и организации учебно-познавательной деятельности обучающихся) по теме «Нахождение координат вершины параболы».

Условия: режим коммуникации «один-всем» [17]; фрагмент урока по типу – объяснение нового материала, связанного с нахождением координат вершины параболы; используемая технология обучения – технология укрупнения дидактических единиц (П. Эрдниев); предметное содержание:

$$x_1 = \frac{-b + \sqrt{D}}{2a}, \quad x_2 = \frac{-b - \sqrt{D}}{2a},$$

$$x_1 = \frac{-b + \sqrt{D}}{2a}, \quad x_2 = \frac{-b - \sqrt{D}}{2a},$$
 где x_1 и x_2 – корни уравнения $ax^2 + bx + c = 0$, то есть (на геометрическом языке) точки пересечения графика функции $y = ax^2 + bx + c$ с осью Ox .

При геометрической интерпретации (использование метода языкового менеджмента) можно предположить, что абсцисса вершины параболы, лежащей на прямой, параллельной оси Oy как оси симметрии, находится на равном расстоянии от корней (между корнями), то есть $x_v = \frac{-b}{2a}$.

2. Выделите методы обучения и методы организации учебно-познавательной деятельности (действия учителя и обучающихся) в интерактивном режиме коммуникации «все-со-всеми» [18] при построении графика функции $y = ax^2 + bx + c$ «по точкам» («методом загущения»).

3. При использовании программы MathCad (или др. онлайн-редактора) выделите методы организации учебно-познавательной деятельности и методы обучения математике для формирования знаний и умений обучающихся, необходимых при построении графика функции $y = ax^2 + bx + c$.

4. Выделите методы обучения математике для формирования знаний обучающихся о симметрии графика относительно прямой, проходящей через вершину параболы, и параллельной оси Oy .

5. Опишите сценарий учебной визуально-разъяснительной презентации для использования в off-line режиме по теме «Построение графика функции $y = ax^2 + bx + c$ ».

6. Разработайте учебную визуально-разъяснительную презентацию для использования в дистанционном режиме обучения по указанной теме.

7. Выделите отличия разработанных визуально-разъяснительных презентаций.

Для 2):

1. При построении методологии магистерской диссертации необходимо решить задачу на «построение» и задачу на «выведение следствия» (понимаемых согласно [13]). Распределите описанные ниже приемы для решения каждой из сформулированных задач.

Прием «логического пересказа». Сущность приема: при поиске информации, которая должна быть представлена в определенном упорядоченном виде (например, фасетах, подгруппах), из всевозможных вариантов последовательностей установления

содержания подклассов выделяется и обосновывается определенная последовательность перехода от подкласса (группировки, подгруппы) к подклассу (группировке, подгруппе).

Прием *«матричного оперирования»*. Сущность приема: одинаково структурированная информация, раскрывающая разные аспекты общего объекта исследования, выстраивается в различные цепочки для решения конкретной задачи (генетические, хронологические и др.).

Прием *«классификационного анализа»*. Сущность приема: поиск информации и ее фиксация проводится по определенно установленным классам, материал выделяется, распределяется и формулируется в нормированном содержательном и языковом (знаковом) регламенте.

Прием *«классификационной реконструкции»*. Сущность приема: на основе некоторой информации восстанавливаются наперед заданные (или самостоятельно сформулированные) тематические блоки, определяемые данной информацией.

Прием *«выделения связей»*. Суть приема: для конечного набора элементов, устанавливаются всевозможные связи (и взаимосвязи) с последующим выделением связей определенного типа, например, относящихся только к конкретным условиям, определенных конкретными обстоятельствами и др.

2. Представьте это распределение визуально как часть введения исследования. Разработайте визуальный ряд для этого представления как фрагмент академической презентации (при представлении научному сообществу) и как фрагмент информации при общении в рамках методического семинара.

Представленное содержание работы для формирования у студентов умений составления визуально-разъяснительных презентаций для невербального самовыражения мыслетехнических операций (с привлечением иллюстрационных материалов предметной области «Методика обучения и воспитания») становится затребованным в настоящее время не только для повышения качества исследовательской деятельности обучающихся (студентов и школьников) за счет освоения различного инструментария и рефлексии проводимых (использованных) операций. Актуальность формирования мыслетехники при возрастающей роли в социальном (и бытовом) общении формата on-line определяет переход от уровня «эмоция – смайлик» к развернутому, сложному, но лаконичному послы, который может стать дополнительным инструментом эффективности и рациональности процесса обучения, а также основой компетентного диалога среди участников профессионального общения или исследовательских групп (в формате, представленном, например, в [15]) за счет преодоления логики сведения «значений к индивидуальным смыслам» [1] и возможности вхождения «в мир культуры мышления» (там же).

Список литературы

1. Анисимов О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. М.: Экономика. 1991. 415 с.

2. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. 352 с.

3. Бороненко Т. А., Федотова В. С. Проблемы информатизации высшего образования // Высшее образование: проблемы и трансформации: коллективная монография; отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра. 2019. С. 403-411.

4. Всероссийский форум экспертов по функциональной грамотности. Креативное мышление. М. 2019. URL: <http://skiv.instrao.ru/content/board1/konferentsii-seminary-forumy/forum/kreativnoe-myshlenie.php> (дата обращения 16.10.2020).

5. Глотова Г. А. Психосемиотика развития человека: дисс. ... доктора псих. наук: 19.00.01. Екатеринбург, 1994. 560 с.
6. Лепский В. Е. Субъектно-ориентированный подход к инновационному развитию. М.: Когито-Центр, 2009. 209 с.
7. Мельников Ю.Б. Понятие наглядной модели с позиции теории моделирования // Казанский педагогический журнал. 2016. №1. С. 1-8.
8. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22.12.09 N788 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) бакалавр)» (с изменениями от 31.05.2011). URL: <https://base.garant.ru/197487/> (дата обращения 12.10.2020).
9. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/ (дата обращения 11.10.2020).
10. Сардак Л. В. Педагогические и технологические аспекты подготовки учебных материалов для использования в системе видео-конференц-связи // Педагогическое образование в России. 2012. № 5. С. 102-105.
11. Семенова И. Н., Слепухин А. В., Формирование профессиональных компетенций студентов в процессе разработки визуально-разъяснительных презентаций // Педагогическое образование в России, 2013. №1. С. 134-140.
12. Семенова И. Н. Сущность и роль метода языкового менеджмента в развитии системы электронного обучения математике // Педагогический журнал Башкортостана, 2014. №3. С. 63-72.
13. Семенова И. Н. Приемы организации информационно-поисковой и аналитико-синтетической деятельности для подготовки студентов к проведению научного исследования в дидактической среде современного информационно-коммуникационного пространства // Педагогическое образование в России. 2017. №6. С. 106-110.
14. Слепухин А. В. Диагностика профессиональной направленности школьников с использованием новых информационных технологий. Учебное пособие / ГО ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». Екатеринбург. 2007. С. 96-114.
15. Слепухин А. В., Стариченко Б. Е. Моделирование компонентов информационной образовательной среды на основе облачных сервисов // Педагогическое образование в России. 2014. №8. С. 128-138.
16. Стариченко Б. Е. Методика использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. Ч. 1. Концептуальные основы компьютерной дидактики. Учебное пособие / Урал. гос. пед. университет. Екатеринбург. 2013. 139 с.
17. Стариченко Б. Е., Семенова И. Н., Слепухин А. В. Анализ сущности электронного, дистанционного и смешанного обучения с точки зрения современной инфокоммуникационной образовательной парадигмы // Педагогический журнал Башкортостана, 2014. №6. С. 49-65.
18. Явич Р. П. Управление математической подготовкой студентов технического вуза на основе телекоммуникационных технологий: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Екатеринбург. 2008. 23 с.

4.7. Интеграция содержания профессиональной подготовки физкультурно-педагогических кадров на основе реализации межпредметных связей

В науке всегда существует две тенденции: 1) дифференциация знания; 2) интеграция знания. Эти тенденции функционируют в диалектическом взаимодействии и соответствующим образом отражаются на содержании высшего профессионального образования. Они же тесным образом связаны с проблемой установления межпредметных связей в содержании вузовского образования, в частности, в содержании профессиональной подготовки физкультурно-педагогических кадров [1, 5, 6, 8, 9, 16, 17, 18].

Актуальность этой проблемы конкретизируется в том, чтобы изучить и решить вопросы о том, как, каким образом, какими способами обеспечить интеграцию знаний в области профессионального физкультурного образования.

Исследования по искомой проблеме проводились в ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (Россия, г. Белгород), в Шуйском государственном педагогическом университете (Россия, Ивановская область, г. Шуя), Западно-Казахстанском инновационно-технологическом университете (Казахстан, г. Уральск), Армавирском педагогическом университете (Россия, Краснодарский край, г. Армавир). В качестве методов исследования применялись анализ и обобщение данных специальной педагогической литературы, анкетный опрос, анализ педагогического опыта работы, контент-анализ, педагогическое наблюдение, экспертная оценка, тестирование, педагогический эксперимент, методы математической статистики. Исследования проводились с 2002 по 2020 гг. Главной базой экспериментального и теоретического исследования были Шуйский государственный педагогический университет и ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет». В нем принимали участие студенты факультетов физической культуры, преподаватели, аспиранты в общем количестве 520 человек.

Цель исследования – разработать технологию образовательной интеграции в виде установления межпредметных связей на примере дисциплины «Баскетбол» и «Теория и методика физического воспитания и спорта».

Исследование данных специальной литературы показало, что действительно отечественных специалистов, ученых в области высшего профессионального физкультурного образования в большей степени интересует «интеграция», а не «дифференциация». При этом, интеграция в содержании образования рассматривается не просто, как некая совокупность образовательных дисциплин. Она рассматривается в разных аспектах. Например, как применение системного подхода в высшем профессиональном образовании, как взаимосвязь между теоретическими и практическими дисциплинами, как связь между профильными предметами, как связь и преемственность между теоретическими знаниями и практическими умениями, как преемственность между уровнями образования, как логическая связь между последовательно располагаемыми родственными дисциплинами и так далее [1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19].

Выявлено, что в сущности межпредметных связей и интеграции в содержании высшего физкультурного образования возникают и решаются действительно актуальные проблемы. Так в одной работе автор констатирует, что со временем все больше наблюдается разрыв между теоретическим обоснованием физических упражнений и их практическим применением [6]. В другом случае говорится о том, что разрозненное преподавание учебных дисциплин существенно снижает качество обучения [6]. Наконец некоторыми специалистами утверждается острая необходимость системного

объединения учебных дисциплин, без которого в принципе невозможно создание надежных предпосылок, основ для будущего профессионализма выпускников физкультурных вузов [6].

При этом мнения, которые были высказаны уже 30, 20, 10 лет назад по поводу интеграции в высшем профессиональном физкультурном образовании и установления межпредметных связей не просто не потеряли своего значения, а стали еще более актуальными. Эти проблемы указывают на необходимость фундаментальной реформации современного высшего профессионального образования, глубокого научного обоснования нового подхода к его построению, разработке нового «сюжета» образования. Все это должно происходить не ради того, чтобы нововведения точно подчинялись новым стандартам, но для того, чтобы они эффективнее решали проблему повышения качества образовательного процесса и адаптации выпущенных бакалавров, специалистов, магистров к профессиональной деятельности в меняющемся обществе.

Нужно отметить особенности межпредметных связей, которые происходили в истории развития содержания отечественного профессионального физкультурного образования. В начале (с конца XIX века) происходило накопление научного знания о физической культуре и по мере накопления – дифференциация, которая стала заметна в XX веке. Тенденцию можно проследить на примере развития учебной дисциплины «Теория и методика физического воспитания и спорта»: по мере накопления знаний от нее отпочковались такие предметы, как «История физической культуры», «Организация и управление физической культуры», еще позже - «Социология физической культуры», «Менеджмент физической культуры». Однако, вместе с дифференциацией знаний стала возникать и необходимость установления межпредметных связей. Более того, возникла потребность в обосновании родо-видовых связей и рассмотрения содержания профессионального физкультурного образования в виде специфической системы. К сожалению, этого не произошло. Содержание образования менялось самым случайным образом под действием необоснованных распоряжений, указов, рекомендаций действующей командно-административной системы. Вместе с тем, в период до 1991 года содержание образования сформировалось в устойчивый образовательный комплекс, в котором сложились определенные традиции, обеспечивающие достаточно качественное образование на фоне развивающихся тенденций в необходимости новой интеграции.

После 1991 года содержание высшего профессионального образования, под которым следует понимать не только совокупность образовательных дисциплин, но и все необходимые его составляющие, начало деформироваться под давлением новых стратегических ориентиров. В такой ситуации интеграция стала распространяться на организацию учебного процесса, структуру вуза, то есть внешние факторы, неоднозначно влияющие на профессиональную подготовку физкультурно-педагогических кадров. Например, началось объединение кафедр на факультетах, сокращение штата преподавателей, необоснованное объединение учебных циклов и дисциплин. Данный процесс охватил не только вузы России, но и вузы соседних государств, в прошлом входящих в состав СССР. В большинстве этих стран интеграция знаний в крупных учебных дисциплинах не происходит (на примере Казахстана, Узбекистана, Молдавии). Зато наблюдается дефрагментация образования, когда вместо крупных фундаментальных предметов появляются мелкие образовательные дисциплины, мало дающие будущему специалисту теории, методики и практики. Внутренняя дидактическая интеграция и межпредметные связи стали исчезать, хотя в документах планирования образовательного процесса они формально были прописаны.

В условиях современной России в содержании профессионального физкультурного образования дифференциация и интеграция знания продолжается. Результатом такой

уникальной интеграции, например, следует считать появление новой учебной дисциплины на уровне магистратуры под названием «Современные проблемы наук о физической культуре и спорте». В ней сделана попытка связать все новые научные знания, которые, так или иначе, имеют отношение к теории и методике физической культуры – профильной дисциплине данной профессиональной подготовки. Однако, вузы не совсем готовы к преподаванию этого предмета – отсутствуют учебники, методические материалы для полноценного обучения студентов.

Если в ближнем зарубежье интеграция только внешняя, то в дальнем зарубежье она происходит масштабнее (Словакия, Сербия, Чехия, Германия). Здесь речь идет уже не просто о каких-то межпредметных связях, а об интеграции в международное образовательное пространство, об академической мобильности, расширяющей диапазон знаний и представлений обучающихся за пределами своей страны. Эта тенденция постепенно захватила российские вузы и вузы ближнего зарубежья. В дальнем зарубежье академическая мобильность происходит быстрее и эффективнее. Она более привлекательнее для студентов и аспирантов. Но в недрах такой мобильности и международной интеграции появляются другие проблемы: прежде всего, это диалог, либо конфликт разных культур, столкновение менталитета представителей разных народов и народностей, адаптация и ассимиляция, либо конфликт между разными культурными традициями и обычаями. В ходе этой образовательной интеграции возникают тенденции миграции из одной страны в другую, особенно, если в своей стране идет война, нет надежды на ближайшее выздоровление экономики, на существенное улучшение социальной сферы, качества и уровня жизни.

Вместе с тем, как бы не развивалась интеграция в сфере высшего профессионального физкультурного образования, какие бы виды и формы она не приобретала, проблема межпредметных связей внутри содержания этого образования была и остается.

Одна из таких работ была предпринята в Шуйском педагогическом университете и ряде других российских вузов [6]. В данной работе, благодаря, в первую очередь, педагогическому опыту доцента Фролова Виктора Николаевича исследование было выведено на интересную частную проблему. Она заключалась в том, что в ходе преподавания одновременно учебной дисциплины «Баскетбол» и «Теории и методики физического воспитания и спорта» он обнаружил резкое несоответствие в том, что в содержании подготовки физкультурно-педагогических кадров уже с первых курсов начинают вести спортивно-педагогические дисциплины - «Легкую атлетику», «Баскетбол», «Плавание» и другие. При этом возникало противоречие в том, что студенты еще не могут адекватно воспринимать такое обучение, потому что не овладели главной профильной дисциплиной – «Теорией и методикой физического воспитания и спорта», обеспечивающей соответствующее восприятие учебного материала. Тогда и возникла идея «опережающей интеграции» материала дисциплины «Баскетбол» с дисциплиной «Теория и методика физического воспитания и спорта». Довольно простая, но чрезвычайно ценная идея, выстраданная и неоднократно проверенная на практике преподавателем ради того, чтобы в реальности соединить теорию с практикой и в итоге получить действительно высококвалифицированного специалиста (бакалавра, магистра), прежде всего, владеющего профессиональными умениями.

При выполнении исследования большое значение имела ее теоретико-методологическая основа, представленная теориями высшего образования, деятельностным подходом, идеей интеграции и установления межпредметных связей в высшем профессиональном физкультурном образовании и физической культуре, положениями о формировании профессионального педагогического мастерства,

педагогических и специфических принципах обучения, теории опережающего обучения, теории профессионального физкультурного образования [6].

Гипотезой данного исследования было предположение о том, что интеграция и опережающее освоение межпредметных связей базовой спортивно-педагогической дисциплины «Баскетбол» с «Теорией и методикой физического воспитания и спорта» и применение новационных педагогических технологий, заданий по самостоятельной работе, систематического педагогического контроля и оценки позволит получить студентам факультета физической культуры прочные знания и умения для успешного выполнения профессиональной деятельности.

В основу построения методики преподавания указанных учебных дисциплин с учетом межпредметных связей и интеграции были положены следующие идеи:

- осуществление прочной связи между обучением двигательным действиям и формированием профессиональных умений в ходе освоения учебных дисциплин;

- обеспечение связи между аудиторной и самостоятельной работой студентов (при этом сначала студенты должны научиться уверенному выполнению физического упражнения, затем хорошо понять всю структуру упражнения и типичные ошибки в его технике, научиться составлять собственную программу обучения физическому упражнению);

- взаимосвязь между учебно-методическим содержанием спортивно-педагогической дисциплины и теорией и методикой физического воспитания.

Занятия в процессе педагогического эксперимента по этим двум дисциплинам проводились по обычному учебному расписанию в ШГПУ с сентября 2005 по май 2006 года. На «Теорию и методику физического воспитания» отводилось всего 80 часов занятий и 50 часов на «Баскетбол». Решая главную задачу в эксперименте: формировать у студентов систему профессиональных умений для подготовки к целостной профессиональной деятельности с помощью обучения спортивно-педагогической дисциплине «Баскетбол», были разработаны еще пять уровней задач (со второго – по шестой). В частности, задачи были сформулированы следующим образом:

- на втором уровне: научить студентов выполнять основные технические действия в игре в баскетбол и методике обучения этим действиям; научить применению освоенных действий в процессе игры и методике обучения тактическим действиям баскетболиста; ознакомить студентов с арсеналом технических приемов, тактических действий, научить программировать обучение баскетболу; научить правилам соревнований, методике судейства в баскетболе, а также применению полученных знаний и умений в ходе соревнований по баскетболу и др.;

- на третьем уровне: научить студентов подбору методических приемов в соответствии с уровнем сложности осваиваемого упражнения; научить подбору способа и формы организации обучающихся при обучении баскетболу в зависимости от их состава, количества и др.;

- на четвертом уровне: научить студентов выполнению бросков мяча и их осознанному применению в игре; научить правильному подбору подводящих, специальных, подготовительных упражнений и методических приемов при обучении броскам;

- на пятом уровне: научить броскам одной рукой с места в кольцо и при выполнении паса; научить подбору и применению упражнений для предотвращения и исправления технических ошибок в ходе индивидуального и группового обучения технике баскетбола;

- на шестом уровне: научить выпрямлению руки в конце выполнения броска и финальному положению кисти; научить подбору методических приемов при исправлении технических ошибок [6].

Вся программа действий преподавателя и студентов была подробно разработана в форме специальных алгоритмов (последовательных обязательных шагов обучения). Например, для студентов экспериментальной группы были разработаны последовательные шаги при подготовке к процессу обучения, при обучении конкретному техническому приему, при проведении анализа техники упражнения, при выявлении ошибок во время анализа выполняемого упражнения, при исправлении обнаруженных ошибок в технике упражнений.

Для успешного выполнения всех алгоритмов были подробно разработаны методические рекомендации, относящиеся к правильной формулировке дидактических задач, подбору методических приемов, средств обучения и способов организации обучающихся.

Особое внимание уделялось интеграции аудиторной и самостоятельной работы обучающихся. Она заключалась в том, что все выполняемые на аудиторных занятиях задания обязательно затем прорабатывались самостоятельно каждым студентом и имели четкую методическую направленность. Важным элементом в экспериментальной программе было самостоятельное составление конспектов в авторской форме. Кроме того, в самостоятельной работе применялось взаимообучение постоянными парами занимающихся. Так воспитывалась у студентов ответственность и сознательное отношение к образовательному процессу, наряду с формированием знаний и умений. Для проверки оценки знаний и умений в экспериментальной группе испытуемых применялись: письменный и устный опрос, проверка рабочих тетрадей после выполнения домашних заданий, проверка конспектов, программированный контроль, педагогическое наблюдение за студентами в процессе обучения.

Весь дидактический материал по баскетболу последовательно распределялся на занятиях в процессе педагогического эксперимента в следующем порядке:

1. Бег по прямой.
2. Остановка шагом.
3. Остановка скачком.
4. Остановка прыжком.
5. Поворот вперед.
6. Поворот назад.
7. Бег с изменением направления движения.
8. Высокая стойка.
9. Ловля мяча двумя руками.
10. Передача мяча двумя руками от груди с места.
11. Прыжок вверх толчком одной ноги.
12. Стойка в защите.
13. Передача мяча в движении.
14. Перемещение приставными шагами.
15. Финты без мяча (имитация изменения направления движения игрока).
16. Передача одной рукой от плеча.
17. Высокое ведение мяча с изменением направления движения поворотом.
18. Бег спиной вперед.
19. Высокое ведение мяча с изменением направления движения поворотом.
20. Бросок мяча одной рукой от плеча.
21. Прыжок вверх толчком двумя ногами.

22. Упражнение «треугольник».
23. Передача мяча двумя руками сверху.
24. Упражнение «Передай и выйди».
25. Бросок мяча одной рукой сверху в движении.
26. Передача мяча одной рукой снизу.
27. Финт на ведение мяча.
28. Бросок мяча двумя руками с места.
29. Финт на передачу мяча.
30. Вырывание мяча.
31. Выбивание мяча.
32. Бросок мяча одной рукой сверху в прыжке.
33. Блокировка при подборе мяча поворотом назад.
34. Боковой заслон.
35. Задний заслон.
36. Упражнение «тройка».
37. Позиционное нападение 1-3-1.
38. Быстрый прорыв игроков передней линии.
39. Основы личной защиты.
40. Зонная защита 2-1-2.

Таблица 1 - Показатели технической подготовленности первокурсников после проведенного педагогического эксперимента в баллах

Название технических приемов	Результаты экспериментальной группы (n=13) M±m	Результаты контрольной группы (n=17) M±m	Достоверность различий P
Передачи мяча			
Передача	4,55±0,17	3,46±0,18	P < 0,05
Ловля	4,78±0,12	3,48±0,14	P < 0,01
Поворот вперед	4,57±0,21	3,26±0,12	P < 0,05
Поворот назад	4,45±0,19	3,02±0,16	P < 0,05
Нарушение правил	0	3,34±0,09	-
Челнок			
Ведение	4,03±0,31	3,28±0,13	P < 0,05
Поворот	3,94±0,36	2,83±0,22	P < 0,05
Остановка	3,63±0,30	2,95±0,19	P < 0,05
Нарушение правил	0,32±0,06	0,40±0,11	P > 0,05
Время выполнения (сек)	22,9±0,93	26,4±0,75	P < 0,01
Трапеция			
Ведение правой	3,52±0,18	3,46±0,14	P > 0,05
Бросок правой	3,77±0,32	3,15±0,18	P < 0,05
Ведение левой	3,23±0,17	3,02±0,16	P > 0,05
Бросок левой	3,30±0,14	2,45±0,28	P < 0,05
Нарушение правил	0,32±0,08	0,73±0,21	P < 0,05
Время выполнения (сек)	13,5±0,16	14,4±0,35	P > 0,05
Штрафной бросок			
Техника	4,09±0,25	2,28±0,22	P < 0,01
Попадание (из 10 раз)	4,63±0,44	3,27±0,47	P < 0,05
Нарушение правил (кол-во)	0	0	-

После завершения педагогического эксперимента в контрольной и экспериментальной группах студентов произошли изменения по показателям двигательных умений, составляющих технику и тактику игры в баскетбол (Таблица 1).

По данным в таблице 1 видно, что между группами по окончании эксперимента обнаружены достоверные различия при $P < 0,01$ и при $P < 0,05$ по большинству показателей технической подготовленности студентов с явным преимуществом экспериментальной группы. Показатели, в которых нет достоверных различий, отражают соблюдение правил соревнований, что не связано с техникой, а также действия правой и левой рукой, что, возможно объясняется некоторой функциональной асимметрией.

Для того, чтобы при оценке уровня теоретических знаний и умений перевести их в плоскость методики обучения по учебным дисциплинам использовалась специально разработанная анкета. Данные оценки теоретической подготовленности контрольной и экспериментальной групп после эксперимента приведены в таблице 2.

Таблица 2 - Результаты обследования уровня теоретической подготовленности студентов после эксперимента (в баллах)

№	Направленность вопросов анкеты	ЭГ (n=13) M±m	КГ (n=17) M±m	P
1	Определение методического приема при обучении	3,78±0,34	1,09±0,24	P < 0,001
2	«Узнавание» подводящего физического упражнения	4,64±0,36	3,07±0,38	P < 0,05
3	Знание форм организации обучающихся на уроке	3,10±0,23	2,76±0,15	P > 0,05
4	Знание о признаках окончания этапа начального разучивания физического упражнения	2,12±0,19	0,56±0,10	P < 0,05
5	Необходимость постановки частных задач обучения приему	2,74±0,44	1,04±0,25	P < 0,01
6	Знание о сочетании методов обучения приему	0,39±0,05	0,24±0,02	P > 0,05
7	Применение фронтальной формы организации обучающихся	1,07±0,07	0,09±0,03	P < 0,05
8	Формулировка частной задачи обучения	2,56±0,13	0,44±0,08	P < 0,001
9	Описание подводящего упражнения при обучении	3,32±0,38	1,53±0,45	P < 0,01
10	Подбор методических приемов обучения	2,13±0,09	0,25±0,02	P < 0,01
11	Пример сочетания методов при обучении приему	1,42±0,12	0,09±0,03	P < 0,001

Изучение результатов опроса с помощью анкеты свидетельствует о том, что параметры теоретической подготовленности в экспериментальной группе достоверно выше, чем в контрольной при уровне значимости от $P < 0,05$ до $P < 0,001$. Только в ответах на 3-й и 6-й вопросы достоверных различий между группами нет, что указывает на необходимость особое внимание обращать на методическую и теоретическую подготовку студентов по данным вопросам.

Разумеется, что в исследовании невозможно было оценить полностью теоретическую подготовленность студентов по ряду причин: на первом курсе еще не пройден весь материал по «Теории и методике физического воспитания и спорта», еще не освоены основные представления о физической культуре, ее объекте и предмете, о развитии физических качеств и некоторые другие знания, еще не завершен процесс дидактической и социально-психологической адаптации первокурсников. Вместе с тем, в ходе эксперимента было хорошо видно, как прогрессируют студенты экспериментальной группы и как выгодно они начинают отличаться от контрольной группы в спортивном и

профессионально-педагогическом плане. В частности, подтверждением данного суждения являются результаты сравнения некоторых профессиональных умений студентов. Сравнительная оценка итоговых показателей в формировании профессиональных умений у студентов, участвовавших в эксперименте, представлена в таблице 3.

Таблица 3 - Сравнительная оценка уровня профессиональных умений у студентов первого курса в конце эксперимента в баллах

Профессиональные умения		ЭГ (n=13) M±m	КГ (n=17) M±m	P
Составление конспекта (теоретические умения)	Формулировка задач	3,30±0,16	2,89±0,18	P > 0,05
	Подбор средств	3,67±0,22	2,94±0,17	P < 0,05
	Подбор методических приемов	3,30±0,18	3,01±0,20	P > 0,05
	Общая оценка конспекта	3,44±0,19	2,94±0,18	P > 0,05
Проведение урока по конспекту (практические умения)	Объяснение	3,37 ±0,20	3,00±0,20	P > 0,05
	Показ	3,45±0,21	2,96±0,19	P < 0,05
	Исправление ошибок	3,76±0,24	2,93±0,19	P < 0,05
	Организация группы	3,82±0,23	3,56±0,0,20	P > 0,05
	Терминология	4,10±0,26	3,06±0,16	P < 0,05
	Место преподавателя	3,94±0,24	3,32	P < 0,05
	Общая оценка проведения	3,74±0,24	3,14±0,19	P < 0,05
Общая средняя оценка		3,58	3,04	

Полученные результаты показали, что теоретические знания усваиваются труднее, чем реализуются в умениях. Поэтому теоретическое составление конспекта для студентов оказывается гораздо сложнее, чем проведение урока по составленному конспекту. Тут можно предположить, что первокурсникам, то есть бывшим старшеклассникам еще сложно усваивать теоретические положения теории и методики физического воспитания и теории и методики баскетбола. В то же время умения у них формируются гораздо быстрее, особенно если уже есть опыт тренировочно-соревновательной деятельности по игре в баскетбол или небольшой опыт судейства соревнований в школе, опыт групповода или помощника учителя (тренера). Лучше других показателей в экспериментальной группе повысились умения выполнять показ упражнения или элемента техники, исправление обнаруженных ошибок в технике выполнения упражнений, владение общефизкультурной и специальной баскетбольной терминологией, определение места нахождения преподавателя во время занятия, общее умение проводить урок физической культуры по конспекту.

Выводы:

1. Проведенные исследования показали, что развитие интеграции в высшем профессиональном физкультурном образовании на основе реализации межпредметных связей остается важным направлением совершенствования высшей школы. При этом актуальность данного вида интеграции со временем увеличивается.

2. В содержании профессиональной подготовки физкультурно-педагогических кадров в вузах ближнего зарубежья на примере некоторых стран дифференциация знаний преобладает над их интеграцией.

3. В странах дальнего зарубежья в содержании профессионального физкультурного образования происходит активная дифференциация и интеграция знаний, включая развитие межпредметных связей.

4. По полученным в исследовании данным установлено, что в содержании профессиональной подготовки физкультурно-педагогических кадров в условиях России интеграция содержания образования на основе реализации межпредметных связей между

«Теорией и методикой физического воспитания и спорта» и «Баскетболом» способствует повышению уровня профессиональной подготовленности студентов факультета физической культуры.

5. В ходе экспериментальных исследований установлено, что у студентов экспериментальной группы достоверно выше становятся показатели технической подготовленности по игре в баскетбол, теоретической подготовленности по теории и методике физического воспитания, теории и методике преподавания баскетбола в школе, а также показатели теоретических и практических умений при подготовке и проведении учебных уроков физической культуры по баскетболу.

Список литературы

1. Научные ответы на вызовы современности: образование и воспитание, спорт / А.Ф. Андреева, В.Д. Буханов, Г.А. Гилев, А.Ф. Евсюков, В.К. Климова и др.: Монография в 2-х книгах. Книга 2. Одесса. Издательство: Куприенко Сергей Васильевич. 2016. – 151 с.

2. Собянин Ф.И. Современное представление о структуре физической культуры в России как важнейшая теоретическая основа физкультурного образования // Вестник Западно-Казахстанской гуманитарной академии: матер. междунар. науч.-практ. конф. «проблемы и перспективы подготовки педагогических кадров на современном этапе». Уральск: ЗКГУ. 2010. С. 20-23.

3. Собянин Ф.И., Бочарова В.И., Куликов И.А. Влияние эффективных средств физической культуры, способствующих повышению умственной работоспособности студентов вузов // Культура физическая и здоровье. 2011. № 1(31). С. 29-32.

4. Собянин Ф.И. Методика подготовки учителя к уроку физической культуры: Методические рекомендации. Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ». 2013. 24 с.

5. Собянин Ф.И., Ал Хасани Мустафа Хайдер Хусейн, Ал Джубури Салих Салим Салих. Развитие некоторых тенденций в подготовке спортивно-педагогических кадров // Современное состояние и тенденции развития физической культуры и спорта: матер. Всерос. заоч. науч.-практ. конф. / под ред. И.Н. Никулина. – Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2014. – С. 388-391.

6. Фролов В.Н., Андреева Н.В., Голицына И.И., Собянин Ф.И. Совершенствование преподавания базовых физкультурно-спортивных дисциплин на основе интеграции с теорией и методикой физического воспитания и спорта: монография. Шуя: Изд-во ШГПУ. 2007. – 150 с. h

7. Animator in tourism / Aleksandar Ivanovski, Dušan Mitić. Braşov: Editura Universităţii «Transilvania». 2012. 121 p.

8. Bokan B. L.P. Matveyev: Theory and Methodology of Physical Culture // Physical Culture. Journal of Sport Science & Physical Education. Belgrad. 2010. Vol. 64. № 1. P.79-90.

9. Branislav Antala at al. FIEP 90 Years of Service for Physical Education. Book. Bratislava: FIEP. 2013. 95 s.

10. Вишњић Д. Теорија и методика физичког васпитања / Д. Вишњић, А. Јовановић, К. Милетић. 1 изд. Београд: Аранђеловац «ВИКТОР ШТАМПА». 2004. 596 с.

11. Exercise and Quality of Life // Journal of Science in Sport. Novi Sad: University of Novi Sad. 2010. Vol.2. issue 1.

12. FIEP BULLETIN // Journal of the international Federation of Physical Education. 2018. Vol. 88 – № 1.

13. Максимовић Н. Sportski menadžment / Nebojša Maksimović, Aleksandar Raić. Novi Sad: Fakultet fizičke culture. Educija Univerzitetiškog udžbenik. 2005. 288 s.

14. Мирче Берар. Историја физичке културе. Нови Сад: Будућност. Факултет физичке културе Универзитет у Новом Саду. 2001. 127 с.
15. Trninić S., Karalejić M., Jakovljević S., Jelaska I. Structural Analysis of Knowledge Based on Specific Attributes of the Game of Basketball // Physical Culture. Journal of Sport Science & Physical Education. Belgrad. 2010. Vol. 64. № 2. P. 22-41.
16. Physical education and new technologies. Dario Novak, Branislav Antala, Damir Knjaz. Zagreb: Croatian kinesiology association in cooperation with FIEP Europe and Faculty of Kinesiology, University of Zagreb, Croatia. 2016. 227 p.
17. Physical education in universities: researches, best practices, situation. Editors Miroslav Bobrik, Branislav Antala, Robin Pěliča. FIEP. Bratislava. 2020. 544 s. 1
18. Professional and volunteers in physical education. Vašičkova J., Antala B. editors. Monograph book of scientific and professional articles. Bratislava: FIEP. 2012. 117 s.
19. Sobianin F.I. Stan i problemy sportu wiejskiego na przykladzie obwodu bielgorodzkiego Rosji i obwodu karagadzinskiego Kazachstanu // Wydział turystyki i rekreacji. Turystyka i Rekreacja. Przegląd Naukowy 10. Radom: Prywatna Wyższa Szkoła Ochrony Środowiska w Radomiu. 2013. – S. 141-150.

ГЛАВА 5. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

5.1. Актуальные инновационные аспекты в высшем медицинском образовании

Система высшего образования в России переживает сегодня многонаправленный процесс обновления. Необходимость реформирования высшей школы в значительной степени связана с тем, что в настоящее время становятся востребованными прежде всего конкурентоспособные выпускники, которые могут самостоятельно выстраивать траекторию своей профессиональной деятельности, умеют работать с большим объемом информации, нестандартно мыслить, демонстрируют высокий уровень адаптивности к изменяющимся социальным условиям и запросам современного рынка труда, владеют развитыми коммуникативными навыками, способны к обучению на протяжении всей жизни, готовы к расширению управленческих функций и умеют прогнозировать результаты своей работы.

Современное образование является ведущей социально значимой областью человеческой деятельности, общечеловеческой ценностью, неразрывно связывающей прошлое, настоящее и будущее в развитии общества. Образование является важнейшим условием социального и профессионального становления человека, целенаправленного формирования его личности.

Образовательная сфера чутко реагирует на любые изменения в общественном развитии. В условиях модернизации высшего образования, в том числе медицинского, когда основным способом активизации учебной деятельности студентов признаются исследование и творчество, особенно актуальным становится поиск решения проблемы формирования и развития у студентов исследовательской компетенции.

При этом одной из актуальных задач вузовского медицинского образования становится обучение студентов способам поиска и переработки информации путем самостоятельной исследовательской деятельности. Эта задача требует целенаправленного формирования и развития профессиональной исследовательской компетенции студентов, способствующей укреплению потребности в познании.

Однако вышеозначенная задача в настоящее время не находит эффективного решения в современном образовательном пространстве, сохраняющем «знаниевую ориентацию». Решение такой задачи возможно путем внедрения в учебный процесс современных образовательных подходов и технологий, направленных на формирование исследовательской компетенции. Основная доля составляющих исследовательской компетенции формируется в рамках научно-исследовательской работы (НИР) [3].

Все вышеозначенное невозможно без формирования исследовательской компетенции в период обучения студентов в вузе. В федеральных государственных образовательных стандартах третьего поколения, по которым в данное время ведется обучение студентов бакалавриата и магистратуры, заложена необходимость привлечения студентов к научно-исследовательской деятельности в рамках учебного процесса, и это является обязательной составной частью модели подготовки выпускника с высшим образованием [1].

В инновационном образовательном процессе студент должен иметь следующее:

- высокий образовательный уровень;
- гибкое мышление;
- профессиональную мобильность;
- умение вырабатывать собственную стратегию деятельности;
- осуществлять поиск;

- осуществлять анализ;
- оценивать информацию, необходимую для решения профессиональных задач.

В условиях рыночной экономики необходимо отслеживать спрос на специалистов, вносить соответствующие коррективы в содержание и организацию учебного процесса. Требования к специалистам формализуются в рамках модели, включающей квалификационную характеристику: перечень профессиональных задач, знаний и умений.

Для будущих работодателей, в свою очередь, важны не только наличные знания и умения, но и уровень готовности к освоению нового. Наличие модели специалиста не гарантирует нужный уровень подготовленности, но применяется для создания модели подготовки с перечнем и объемом дисциплин, мероприятий учебного процесса, ориентированных на конечный результат.

Введение новых образовательных стандартов позволяет более четко разграничить виды научной работы студентов в вузе. Рассматриваемая нами проблема не является совершенно новой. Потребность современного общества в людях, способных быстро переориентироваться на актуальные сферы производства, обладающих установкой к самосовершенствованию и самоорганизации, меняет отношение к образовательному процессу в направлении слияния науки с процессом обучения.

Традиционно выделяются два вида исследовательской деятельности студентов в вузе:

- исследовательская деятельность студентов, встроенная в учебный процесс в рамках учебного плана (в этом случае ее принято называть учебно-исследовательской деятельностью);

- исследовательская деятельность студентов, выходящая за пределы учебного процесса (этот вид деятельности обычно называют научно-исследовательской).

Такое четкое разграничение научной работы студентов в медицинском вузе представляется принципиальным потому, что подобное разграничение позволяет более точно подчеркнуть разные конечные цели данных видов деятельности.

Научно-исследовательская деятельность, осуществляемая за пределами учебного процесса, относится к одному из видов деятельности, которым может заниматься студент вуза в период обучения: учебная (это - основной вид деятельности, которым охвачены все студенты вуза), научная, общественная, спортивная, творческая.

Учебно-исследовательская деятельность, например, имеет свою специфику. Ее главной целью является не получение нового научного знания, а прежде всего развитие личности студента. Учебно-исследовательская деятельность – это деятельность, главной целью которой является образовательный результат (не обязательно научный, т. е. отличающийся новизной). Она направлена на обучение студентов исследовательским методам и приемам при получении знаний, развитие у них способности к исследовательскому типу мышления, активизацию личностной позиции обучающегося.

Система высшего образования в России переживает в настоящее время процесс обновления. Необходимость реформирования высшей школы в значительной степени связана с тем, что в современный период времени становятся востребованными прежде всего конкурентоспособные выпускники, которые могут:

- самостоятельно выстраивать траекторию своей профессиональной деятельности;
- умеют работать с большим объемом информации;
- умеют мыслить нестандартно;
- демонстрируют высокий уровень адаптивности к изменяющимся социальным условиям и запросам современного рынка труда;
- владеют развитыми коммуникативными навыками;

- способны к обучению на протяжении всей жизни;
- демонстрируют готовность к расширению управленческих функций;
- умеют прогнозировать результаты своей работы.

Несомненно, все это невозможно без формирования исследовательской компетенции в период обучения студентов в высшем учебном медицинском заведении.

В федеральных государственных образовательных стандартах третьего поколения, по которым в данное время ведется обучение студентов бакалавриата и магистратуры, четко заложена необходимость привлечения студентов к научно-исследовательской деятельности в рамках учебного процесса, и это является обязательной составной частью модели подготовки выпускника с высшим образованием.

Основной функцией учебно-исследовательской деятельности и ее результатом являются активизация познавательной деятельности студентов, развитие стремления к познанию и преобразованию себя и окружающей действительности по законам научного исследования. Поэтому в учебно-исследовательскую деятельность, по новому образовательному стандарту, должны быть вовлечены все студенты вуза. Обычно итогом этого вида научной деятельности является подготовка и защита выпускной квалификационной работы, процесс защиты которой должен обнаружить способность и готовность будущего выпускника к использованию научных методов и подходов в профессиональной деятельности.

Значимость научно-исследовательской деятельности студентов актуализирует задачу поиска и внедрения новых (эффективных и современных) форм ее организации. Условно формы вовлечения студентов в научно-исследовательскую деятельность можно разделить на два вида.

С одной стороны, это формы, которые позволяют развивать у студентов навыки самостоятельных научных исследований в рамках учебного процесса (рефераты, доклады, лабораторные работы, исследовательские задания в период практик, курсовые и дипломные работы и др.), где студенты осваивают аналитические, поисковые и синтезирующие элементы научной работы, в результате чего у них развиваются общие и специальные научные навыки проведения и обобщения результатов исследования, элементы критического мышления и комплекс творческих способностей личности будущего специалиста.

С другой стороны, особое внимание должно уделяться внеаудиторной самостоятельной работе студентов [2]. В нашей практике накоплен фонд соответствующих технологий работы со студентами:

- студенческие научные и научно-практические конференции;
- научные кружки и проблемные группы,
- «круглые столы»;
- конкурсы;
- олимпиады и др.

Научно-исследовательская работа непосредственно в процессе обучения выявляет:

- мотивы студентов, познавательные, профессиональные и личностные интересы;
- обосновывает поисковую деятельность;
- учит самоконтролю, самооценке;
- закладывает основу их дальнейшей творческой деятельности.

Все вышеизложенные положительные факторы способствуют формированию необходимых качеств специалиста, повышают ответственность и уровень мотивации, развивают стремление к познавательной деятельности и управлению своим обучением, воспитывают способность адаптироваться к любым изменениям на «рынке» труда и быть востребованным.

В современных условиях возникает необходимость активизации познавательной деятельности обучающихся; вовлечения обучающихся в активную деятельность; организации самостоятельного (индивидуального и группового) поиска решения проблемы на повышенном уровне усилий.

Назрела потребность изменить роль преподавателя на роль менеджера, организатора учебного процесса, консультанта. При этом возникла необходимость построения субъектно-субъектных отношений между преподавателем и студентом как напрямую, так и опосредованно через учебную группу, учебный текст, компьютер и др.

Применение метода направлено на совершенствование форм работы по формированию следующих компетенций при изучении, к примеру, такой дисциплины, как «История медицины»:

а) общекультурные (ОК):

- способность и готовность использовать на практике методы гуманитарных, социальных, экономических, естественно-научных, медико-биологических и клинических наук в различных видах профессиональной и социальной деятельности (ОК-1);

- способность к пониманию и анализу мировоззренческих, социально и личностно значимых философских проблем, основных философских категорий, логически выражать свои мысли (ОК-2);

- способность и готовность к анализу значимых политических событий и тенденций, к ответственному участию в политической жизни, к овладению основными понятиями и закономерностями мирового исторического процесса, к уважительному и бережному отношению к историческому наследию и традициям, к оценке политики государства; знать историко-медицинскую терминологию (ОК-3);

- способность и готовность к логическому и аргументированному анализу, к публичной речи, ведению дискуссии и полемики, к редактированию текстов профессионального содержания, к осуществлению воспитательной и педагогической деятельности, к сотрудничеству и разрешению конфликтов; к толерантности (ОК-5);

- способностью к аргументации, ведению дискуссии, к социальному взаимодействию с обществом, коллективом, семьей, друзьями, партнерами; к толерантности, уважению и принятию другого; к социальной мобильности (ОК-8);

б) профессиональными (ПК)

- способностью и готовностью реализовать этические и деонтологические аспекты врачебной деятельности в общении с коллегами, средним и младшим медицинским персоналом, взрослым населением и подростками, их родителями и родственниками (ПК-1).

При этом для достижения указанных целей поставлены следующие задачи:

Обучающие:

- актуализация знаний по теме;

- обеспечение знания понятий «понятие о целостности организма, единство и противоположности субстанций функционирующего организма; материалистические и идеалистические представления о болезни, единство организма и среды; законы санитарии и гигиены; гигиенические сооружения, военные госпитали»;

- обеспечение обобщения изученного материала.

Развивающие:

- развивать у студентов умение творчески мыслить;

- развивать у студентов умение формулировать проблемы, предлагать пути их решения; реагировать на возникшие трудности и преодолевать их;

- развивать навыки общения внутри и за пределами конкретной группы;

- развивать активность и самостоятельность мыслительной деятельности.

Воспитательные:

- воспитывать в студентах высокие моральные качества: любовь к своей профессии, верность долгу, чувства гуманизма и патриотизма;

- формировать такие качества, как стремление быть коммуникабельным, контактным в различных социальных группах, уметь работать сообща в различных областях;

- воспитывать гражданские качества, необходимые для адекватной социализации в медицинском сообществе.

Новизна метода заключается в том, что метод «малых групп» используется на всех этапах занятия, что позволяет приобрести навыки сотрудничества и другие важные межличностные навыки. Помогает студентам научиться разрешать возникающие между ними разногласия, учитывая, что в учебных группах, как правило, немного студентов, которые уже обладают хорошо развитыми групповыми навыками, и поэтому такие навыки требуют тщательного обучения и длительной практики.

Метод «работы малыми группами» позволяет осуществлять обучение в сотрудничестве, а именно, - обучение, построенное на взаимодействии студента с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта. На занятиях с использованием этого метода учебная среда, выступает как реальность, в которой участники находят для себя область осваиваемого опыта. При этом педагог выступает в роли организатора процесса обучения, лидера группы, фасилитатора, создателя условий для инициативы студентов, что необходимо в реальных условиях преподавания истории медицины в спаренных группах, когда необходимо освоить значительный объем материала.

Практическая значимость применения метода «малых групп» заключается в том, что позволяет решать конкретные и прогнозируемые цели:

- повышение эффективности образовательного процесса, достижение высоких результатов: по результатам моих наблюдений, отмечается устойчивое повышение среднего балла в тех группах, где занятия проводились с применением метода, по сравнению с группами, в которых занятия проводились без применения его. Работа «малыми группами» применяется на кафедре в течение шести лет. При этом в 2014-2015 уч. гг. средний балл в группах, где не применялся метод «малых групп», составил 3,3, а в группах, где применялся метод «малых групп», - 4,1. Соответственно в 2015-2016 уч. гг. вышеозначенные показатели составили 3,5 и 4,3, а в 2019-2020 уч. гг. – соответственно 3,6 и 4,8 балла (табл.1).

Таблица 1- Сравнение средних баллов в группах стоматологического факультета в 2014-2015 уч. гг., 2015-2016 уч. гг. и 2019-2020 уч. гг. при применении метода «малых групп»

2014-2015 уч. гг.		2015-2016 уч. гг.		2019-2020 уч. гг.	
Ср. балл без применения метода	Ср. балл с применением метода	Ср. балл без применения метода	Ср. балл с применением метода	Ср. балл без применения метода	Ср. балл с применением метода
3,3	4,1	3,5	4,3	3,6	4,8

При этом отмечается повышение показателя среднего балла по истории медицины за трехлетний период в группах, где не применялся метод «малых групп», на 0,3 балла, а в группах, где применялся метод «малых групп», - на 0,7 балла. Следует отметить не только повышение среднего балла, но и качественность. Так, в группах, где применялся

метод «малых групп», с 2014г. отмечается качественная успеваемость 4,1 балла, которая возросла в 2017г. до 4,8 балла.

Кроме того, при анкетировании и интервьюировании студентов (всего 55 чел.) выявлено следующее:

- практически все студенты (100% респондентов) оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают;

- 100% анketируемых выбрали пункт анкеты: «...совместная деятельность студентов в процессе познания, освоения образовательного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад»; при этом 80% анketируемых студентов отметили значимость именно своего вклада в работу группы;

- в 100% анкет отмечается особая значимость того, что идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки. 100% респондентов отметили, что на таких занятиях они меньше устают, учатся работать корпоративно, особо отмечают решение проблемно-ситуационных задач и творческие задания. Работа над ошибками, которая проводится после каждого этапа, позволяет более четко актуализировать знания.

При применяемом методе обучения «малыми группами» для его участников характерны три вида активности:

- физическая,
- социальная,
- познавательная.

Проведенные научно-практические конференции в значительной степени способствовали ознакомлению студентов с методами и приемами научных исследований, повышению престижа и популяризации научных знаний, развитию творческой личности, овладению студентами мастерством ведения дискуссии, подготовки презентаций и публичных выступлений.

Они (научно-практические конференции) могут рассматриваться как одна из эффективных форм развития исследовательских и научных способностей у студентов. По результатам анкетирования и интервьюирования студентов (175 респондентов), в 95% случаев отмечалась высокая мотивация студентов, что побуждало их быть в активном поиске в рамках выбранной тематики исследования, работать самостоятельно.

При этом прослеживается четкая преемственность в межпредметных связях. Научно-исследовательская работа студентов начинается, например, на кафедре общественного здоровья и здравоохранения при изучении истории медицины в следующих формах:

- разработки проектов;
- разработка творческих работ;
- участие в олимпиадах разного уровня;
- участие в выставках;
- участие в конкурсах, проведения конференций;
- выступления с докладами, творческими отчетами.

Формированию исследовательских навыков у студентов также способствуют:

- участие студентов в планировании, организации и проведении исследований по истории медицины и общественному здоровью и здравоохранению;

- постановка целей и задач;
- разработка программы исследования;
- выбор материалов и методов исследования;
- сбор информации;

- участие в проведении статистической обработки и анализе полученных результатов под руководством научного руководителя.

На основании вышеизложенного, можно сделать следующие выводы: исследовательская компетенция студентов представляется как совокупность личностно-осмысленных исследовательских знаний, умений, навыков, опыта деятельности, ценностных ориентации, поведенческих моделей, которые могут сформироваться в процессе исследовательской деятельности. Формирование исследовательской компетенции студентов в медицинском образовании является целостным процессом поэтапного включения их в исследовательскую деятельность, который опирается на преемственность в содержании, формах, методах, средствах подготовки, связанных со стимулированием научного поиска, развитием самостоятельности студентов в ходе исследовательской работы.

С целью развития исследовательских компетенций необходимо создание определенных условий, способствующих формированию и развитию поисковых, исследовательских и экспериментальных умений студентов, что на кафедре общественного здоровья и здравоохранения №1 Оренбургского государственного медицинского университета реализуется на основе научно-исследовательской работы студентов в рамках дифференцированного и индивидуального подхода.

Вышеозначенные результаты анализа применения метода позволили мне сделать вывод, что применение метода «малых групп» позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества. Кроме того, метод позволяет достичь следующего:

- усиление мотивации к изучению дисциплины;
- формирование и развитие профессиональных навыков обучающихся;
- формирование коммуникативных навыков;
- развитие навыков анализа и рефлексивных проявлений;
- развитие навыков владения современными техническими средствами и технологиями восприятия и обработки информации, т.к. они учатся добывать новые знания самостоятельно;
- формирование и развитие умения самостоятельно находить информацию и определять ее достоверность;
- сокращение доли аудиторной работы и увеличение объема самостоятельной работы студентов.

Применение метода «малых групп» позволяет решить следующие задачи:

- познавательную, связанную с учебной ситуацией и овладением содержанием образовательных программ;
- коммуникативно-развивающую, связанную с выработкой и развитием навыков общения внутри и за пределами конкретной группы;
- социально-ориентационную, связанную с воспитанием гражданских качеств, необходимых для адекватной социализации индивида в сообществе.

При выбранном методе образовательный процесс организуется таким образом, что достигается следующее:

- практически все студенты оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают;
- совместная деятельность студентов в процессе познания, освоения образовательного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад;

- идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества.

Список литературы

1. Алексанова Г.Т., Алексанова С.А. Формирование исследовательской компетенции у студентов вуза в условиях перехода на новые стандарты обучения // Концепт. – 2016. – Спецвыпуск № 03. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76028.htm>.

2. Арзуманова Р.А. Формирование исследовательской компетенции студентов ВУЗа в свете требований ФГОС нового поколения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. – 2014. – № 1. – С. 7-12.

3. Чумичева Р.М. Формирование исследовательских компетенций у студентов в процессе педагогической практики // Вестник Нижневартковского государственного университета. – Нижневартовск, 2009. - №3.

5.2. Психолого-педагогический потенциал интернет-мемов в формировании профессионального самосознания студентов медицинского вуза при обучении иностранному языку

В условиях повсеместно распространяющегося в современном социокультурном пространстве процесса глобализации и непрерывно возрастающего количества информации одним из способов совершенствования процесса обучения выступает применение средств визуализации. Наглядность подачи материала как в отечественной, так и в зарубежной дидактике традиционно считалась одним из эффективных средств обучения иностранному языку. В современной образовательной системе визуальное представление информации достигается преимущественно посредством использования новейших информационно-коммуникационных технологий, способствующих доступности и лёгкости усвоения материала [5, с. 71]. Ярким примером средства визуального представления информации, обладающим высоким прагматическим и дидактическим потенциалом, является интернет-мем.

Термин *meme* был введён в 1976 году английским биологом Р. Докинзом в книге "Эгоистичный ген" как единица хранения и передачи информации в сфере культуры. В широком смысле интернет-мем представляет собой сопровождаемое текстом изображение, распространяемое в сети Интернет и несущее определённую информацию [19, с. 124].

В функционально-прагматическом аспекте данный термин трактуют как паремиологическую единицу, служащую для передачи культурной информации и отражающую типичные ситуации [17, с. 148].

В структурном плане интернет-мем можно рассматривать как креолизованный текст, сочетающий в себе вербальный и невербальный компоненты [16, с. 180].

Мем также рассматривается как элемент массовой коммуникации, обладающий широкими когнитивными возможностями [6], средство становления глобальной культуры постмодернизма [11], вездесущий вирус, проникающий в подсознание и передающий определённые идеи [18].

Обращаясь к основным характеристикам интернет-мемов, можно выделить следующие свойства: высокоскоростное распространение; безграничное тиражирование;

возможности дальнейшего редактирования; популярность, позволяющая осуществлять переход из виртуальной среды в живую речь; прецедентность; воспроизводимость в различных авторских контекстах; краткость; экспрессивность.

Обобщая результаты исследований в области типологии интернет-мемов [3; 7; 12; 20], можно выделить несколько классификаций в зависимости от основополагающего признака.

По целевой аудитории среди интернет-мемов различают *универсальные*, доступные представителям любой лингвокультуры, и *узкоцелевые*, ориентированные на группу реципиентов, объединённых общими интересами, профессиональной принадлежностью или социальным классом.

В зависимости от способа появления выделяют *спонтанно возникшие* и *специально созданные* с целью популяризации определённого объекта интернет-мемы.

По структурному принципу выделяют следующие типы интернет-мемов:

- *двусоставные*, содержащие завязку и кульминационную часть, обеспечивающую неожиданный комический эффект;

- *персонажные*, в которых изображение определённого персонажа выступает в качестве модели, шаблона для создания ряда мемов, объединённых схожей тематикой;

- *синтаксические*, предполагающие параллелизм и повтор синтаксических конструкций;

- *компаративные*, включающие сравнительный элемент и зачастую акцентирующие несоответствие ожиданий и реальности, что способствует достижению комического эффекта.

В зависимости от тематической направленности различают *развлекательные*, *политические*, *анималистические* (апеллирующие к образам животных), *абстрактные*, *табуированные* (поднимающие запретные темы) интернет-мемы.

В лингвистическом плане интернет-мемы отличаются большим разнообразием приёмов:

- *стилистических*: коллоквиализмы, жаргонизмы, вульгаризмы, профессионализмы, неологизмы, сленг, пословицы, каламбур, ирония, метафора, перифраз, сравнение, градация;

- *графо-фонетических*: редукция фонем, пунктуация, нарушение орфографии, капитализация;

- *синтаксических*: параллельные конструкции, хиазм, эллипсис, риторический вопрос.

Исследовательский потенциал интернет-мемов предоставляет широкий спектр возможностей их изучения с позиции прагматической направленности ввиду того, что данный социокультурный феномен оказывает воздействие на целевую аудиторию и способствует формированию общественного мнения, является чрезвычайно популярным явлением в среде современного молодого поколения, а также апеллирует к значимым социально-политическим и лингвокультурным процессам, отражая при этом новейшие тенденции в жизни общества.

В данном исследовании интернет-мем рассматривается как эффективное дидактическое средство. Актуальность обращения к изучению интернет-мемов с дидактической точки зрения обусловлена потребностью современной системы образования в модернизации с учётом мотивационного аспекта. Для современных студентов, значительное количество времени проводящих в социальных сетях, интернет-мемы, являющиеся популярным средством развлечения в силу производимого ими комического эффекта и вызывающие интерес благодаря остроте репрезентированных в них социальных проблем, могут служить средством

формирования мировоззрения, расширения кругозора и обучения. В краткой и выразительной форме поднимая социально значимые вопросы, интернет-мемы могут выступать в качестве повышения интереса к обучению, поскольку большинство современных студентов тесно знакомо с рассматриваемым феноменом, состоят в соответствующих тематических сообществах в социальных сетях, выступают создателями и распространителями интернет-мемов.

В результате анкетирования студентов лингвистических вузов Санкт-Петербурга, проводимого в среде пользователей одной из наиболее популярных в российском интернет-пространстве социальной Сети ВКонтакте, было выявлено, что 100% опрошенных знакомы с феноменом интернет-мема, 75% респондентов делятся интернет-мемами с собеседниками, способствуя тем самым их распространению, около 50% опрошенных имели опыт самостоятельного создания интернет-мемов. В числе факторов популярности интернет-мемов респонденты выделяли их краткость, ёмкость и выразительность, развлекательный характер, доступность большинству пользователей, сильный эмоциональный посыл, быстроту и лёгкость распространения. Среди наиболее важных функций интернет-мемов выделены аффективная и развлекательная. Кроме того, в числе значимых респондентами указывались манипулятивная, когнитивная и познавательная функции. Свыше 50% респондентов считают применение интернет-мемов в образовательном процессе целесообразным [3, с.16].

Целесообразность внедрения интернет-мемов в учебный процесс обусловлена рядом факторов: повышение мотивации к обучению, апелляция к интересам и потребностям субъектов учебного процесса; внесение разнообразия в систему дидактических приёмов; сближение учебного коллектива; развлекательная форма подачи учебного материала, способствующая лёгкости его усвоения; развитие креативности субъектов учебного процесса [15].

Применительно к использованию в системе обучения интернет-мем рассматривается как эффективное средство повышения познавательного интереса и мотивации субъектов образовательного процесса [6], в качестве учебного материала, способствующего формированию лингвострановедческих компетенций [9] и социокультурной компетентности обучающихся [14], как средства реализации интерактивной технологии обучения [13]. При этом исследователи подчёркивают значимость коммуникативного и транслатологического аспектов [7; 10], прецедентность и комический характер как значимые свойства интернет-мемов в процессе реализации их прагматического и дидактического потенциала [1], возможность применения интернет-мемов при обучении иностранному языку студентов не только языковых, но и неязыковых направлений подготовки [8].

Особенностью студенческого возраста является становление самосознания в аспекте профессиональной принадлежности и формирование представлений о будущей профессии. В период получения высшего образования у субъектов обучения закладываются основы профессионально-волевых качеств и ценностных ориентиров [2].

Становление профессионального самосознания студента медицинского вуза предполагает формирование его представлений о себе как о будущем представителе профессионального сообщества, наделённого системой профессионально значимых качеств, способного распознать и разрешить ряд противоречий в рамках будущей врачебной деятельности.

В процессе формирования профессионального самосознания на вузовском этапе существенную роль играет ориентация на освоение ценностей, функций и обязанностей медицинской профессии, понимание ее значимости и личностного смысла, а также на

оценку собственных возможностей, в чём могла бы помочь апелляция к интернет-мемам медицинской тематической направленности.

Интернет-мемы медицинской тематической направленности как вербально-визуальные модели, отражающие актуальные проблемы современной медицины, типичные качества врача и специфику врачебной деятельности, позволяют создать в сознании студента медицинского вуза мыслительный образ будущей профессии и собственной личности как составляющей её системы.

Создание интернет-мемов в рамках образовательной среды медицинского вуза подразумевает выполнение субъектами обучения задания, вовлекающего их в творческий процесс, побуждающего к поиску новой информации и решению поставленных задач. При этом происходит проектирование образа, представленного в интернет-меме, на собственную личность. Информация, усвоенная студентом, становится субъективным знанием, совершенствуя его сознание и изменяя внутренний образ человека [2].

В рамках данного исследования студентам первого и второго курсов лечебного факультета Оренбургского государственного медицинского университета в качестве творческого задания было предложено самостоятельно создать интернет-мемы профессионально-ориентированной направленности на английском языке. Из 120 участников эксперимента готовность и высокую заинтересованность проявили 84 человека, что составляет 70 %; 24 человек (20 %) высказали сомнение по поводу своих способностях ввиду языкового барьера или отсутствия практических навыков создания интернет-мемов, не отрицая при этом интерес к самому творческому процессу; 12 человек (10%) проявили нейтральность и отсутствие интереса к созданию интернет-мемов. Вышеприведённые процентные показатели подтверждают факт превалирования высокой мотивации к созданию интернет-мемов в студенческой среде.

Обращаясь к теме конкретных упражнений, апеллирующих к интернет-мемам, можно выделить ряд возможных типовых вариантов, применяемых при обучении студентов первого курса Оренбургского государственного медицинского университета иностранному языку:

- выявление темы занятия исходя из представленного интернет-мема;
- самостоятельное создание интернет-мемов с использованием определённых стилистических приёмов;
- поиск интернет-мемов с определёнными стилистическими приёмами / определённой тематической направленности;
- выявление стилистических приёмов в предлагаемом преподавателем материале;
- перевод интернет-мемов с иностранного на русский язык с максимальным сохранением коммуникативного эффекта (с учётом существующих в различных лингвокультурах специфических реалий и уникальных примеров "языковой игры");
- перевод интернет-мемов с русского на иностранный язык, предполагающий поиск в иноязычной лингвосфере наиболее подходящих языковых средств;
- анализ значения интернет-мема, его этимологии и функционального аспекта;
- компонентный и контекстуальный анализ интернет-мема с последующим выделением концептуальных линий, апеллирующих к врачебной деятельности, актуальным аспектам медицины, личности врача.

Самостоятельное создание студентами англоязычных интернет-мемов осуществляется в соответствии со следующим алгоритмом действий:

1) выбор общей темы и конкретных проблем профессионально-ориентированной направленности, акцентируемых в создаваемых интернет-мемах, с применением метода мозгового штурма и исходя из новостных лент и актуальных событий в жизни субъектов образовательного процесса;

2) создание текста интернет-мема на русском языке с соблюдением основных приёмов его лингвистической организации и стилистических особенностей для достижения комического эффекта и актуализации воздействующего потенциала;

3) выбор изображения (фотографии персоналий, событий, явлений, абстрактные рисунки и т.д.) с учётом требования к его прецедентности;

4) перевод текста интернет-мема на иностранный язык с максимально возможной передачей лингвокультурных реалий.

В результате анализа интернет-мемов, созданных студентами медицинского университета, можно выделить следующие приоритетные тематические направления, отражающие значимые для студентов-медиков проблемы и аспекты будущей профессиональной деятельности:

1. Специфика студенческой жизни:

- сложности студенческих будней, процесса обучения в целом, сдачи сессии (см. Рис. 1, 2);



Рисунок 1 - Интернет-мем, в сатирической форме отражающий сложности обучения студента-медика

"Стать врачом - моя мечта!"

"Ты - моя закуска!" - бессонные ночи, эмоциональное выгорание, депрессия, сложное и длительное обучение т.д.)

WHO WOULD WIN?

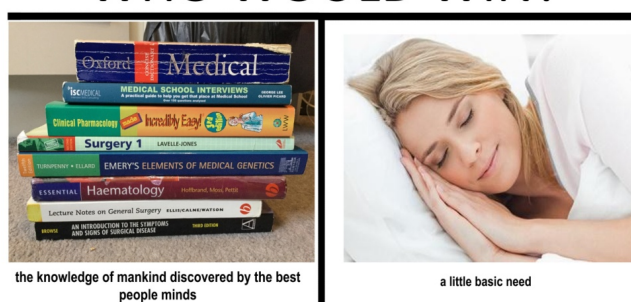


Рисунок 2 - Интернет-мем, в сатирической форме отражающий сложности обучения студента-медика

"Кто победит? Знания человечества, полученные величайшими умами // Небольшая насущная потребность"

- трудность освоения клинических дисциплин (см. Рис. 3, 4);

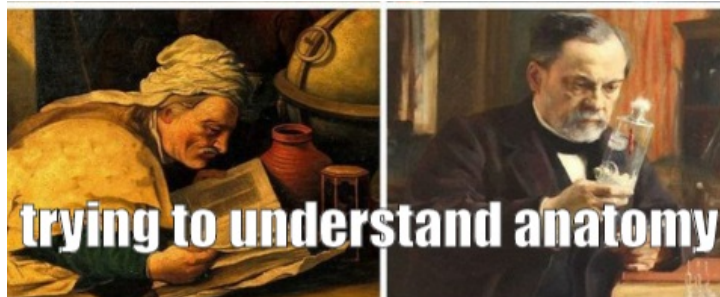


Рисунок 3 - Интернет-мем, в сатирической форме отражающий трудности освоения студентами-медиками клинических дисциплин

("В попытках понять анатомию")

- трудность освоения клинических дисциплин (см. Рис. 3, 4);
- взаимоотношения преподаватель-студент (при этом акцентируются строгость преподавателя медицинского вуза и циничность студента-медика) и др.;

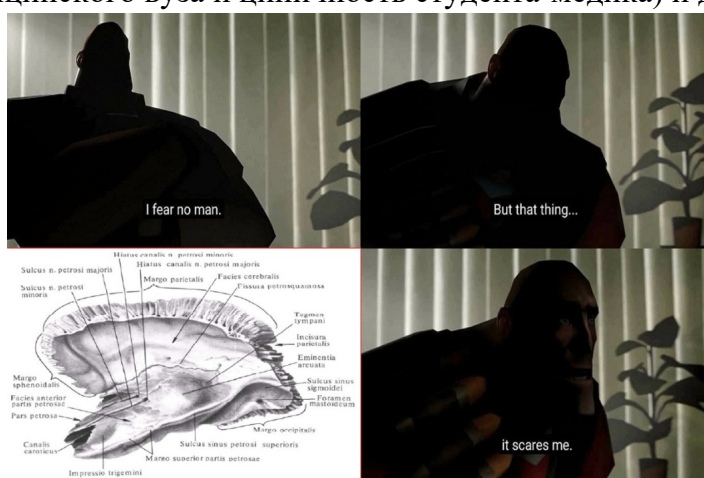


Рисунок 4 - Интернет-мем, в сатирической форме отражающий трудности освоения студентами-медиками клинических дисциплин

("Я никого не боюсь. Но эта вещь... Она пугает меня")

- сложности дистанционного обучения в период самоизоляции по причине пандемии 2020 года (см. Рис. 5).

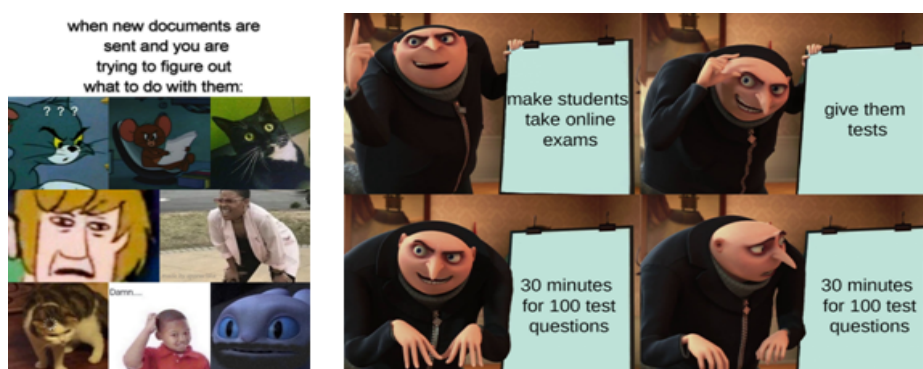


Рисунок 5 - Интернет-мемы, в сатирической форме отражающие проблемы дистанционного обучения

(Слева : "Когда вам прислали новые документы и вы пытаетесь понять, что с этим делать...")

(Справа: "Заставить студентов сдавать экзамены в режиме онлайн. Открыть для них тесты. Дать 30 минут на 100 тестовых вопросов")

2. Актуальные вопросы современной медицины: проблемы взаимодействия врач-пациент, в том числе - несоблюдение пациентом врачебных рекомендаций; сложности в постановке диагноза и решении ситуационных задач; высокая стоимость лекарственных препаратов и медицинских услуг.

3. Значимость патриотической составляющей и филантропии во врачебной деятельности: важность стремления помогать людям, спасти человеческие жизни, восхищаться своей работой, получать удовольствие от врачебной деятельности.

4. Здоровый образ жизни, предполагающий отказ от вредных привычек.

Представления о будущей профессиональной деятельности отражаются в созданных студентами медицинского вуза интернет-мемах, апеллирующих к стереотипным представлениям об образе врача, проблемам врачебной деятельности, оказании медицинской помощи. К примеру, интернет-мем, представленный на следующем рисунке (см. Рис. 6), в юмористической форме отражает стереотипные представления о плохом почерке работников медицинской сферы.

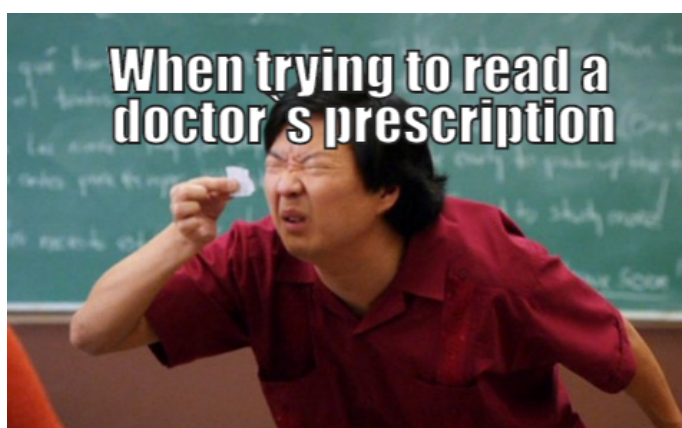


Рисунок 6 - Интернет-мем, в сатирической форме отражающий стереотипные представления о плохом почерке врачей

("Когда пытаешься прочитать рецепт врача")

Следующий интернет-мем демонстрирует опасения будущих работников медицинской сферы по поводу низкой заработной платы (см. Рис. 7).

an alumnus of a medical university in Russia when he finds out his future salary



Рисунок 7 - Интернет-мем, в сатирической форме отражающий опасения студентов-медиков по поводу будущей заработной платы

("Выпускник медицинского университета в России, когда узнал, какая у него будет зарплата: "Единственное различие между мной и бездомным - эта великолепная шляпа")

Ряд интернет-мемов позволяет сделать вывод о том, что в ожиданиях студентов-медиков их будущая профессия может оказать помощь как другим людям, так и себе самому (см. Рис. 8).



Рисунок 8 - Интернет-мем, в сатирической форме отражающий преодоление собственных проблем через получение профессиональной квалификации

("Я в качестве студента-медика" - "Ментальные расстройства" - "Я в качестве психиатра")

Профессионально-ценностные ориентиры в отношении к будущей врачебной деятельности репрезентированы в созданных студентами-медиками интернет-мемах, апеллирующих к осознанию значимости спасения человеческих жизней и удовольствию от возможности помогать людям (см. Рис. 9).



Рисунок 9 - Интернет-мемы, отражающие профессионально-ценностные ориентиры студентов-медиков

Таким образом, интернет-мемы могут служить средством формирования профессионального самосознания субъектов обучения в рамках образовательной среды медицинского вуза, способствуя расширению представлений о целостном процессе врачебной деятельности, развитию профессионального самопроектирования, ценностных ориентаций, личностных и профессионально значимых качеств будущего специалиста медицинского профиля, формированию мотивационной и эмоционально-волевой готовности к собственному профессиональному будущему. Анализ созданных студентами медицинских вузов интернет-мемов позволяет сделать вывод о том, что для современных студентов-медиков приоритетными являются проблемы, связанные со взаимоотношениями преподаватель-студент и врач-пациент, со сложностями будней студента-медика, в том числе - процессом освоения клинических дисциплин, с ценностным отношением к своей будущей профессии и спасению человеческих жизней.

Результаты данного исследования могут найти применение при дальнейшей разработке комплекса эффективных упражнений, направленных на повышение мотивации субъектов образовательного процесса к обучению. Результаты исследования обладают практической значимостью в области решения проблем, связанных с развитием иноязычных компетенций, социокультурной компетентности, творческих способностей, и могут быть использованы в ходе осуществления студентами медицинского вуза учебной и учебно-исследовательской работы.

Практическая значимость работы состоит в возможности применения материалов и результатов исследования при обучении студентов-медиков профессионально-ориентированной межкультурной коммуникации на курсах иностранного языка, в спецкурсах лингвистики, психологии, методики преподавания иностранного языка. Результаты исследования также могут найти применение при решении проблем, связанных с развитием творческих способностей, а также могут быть использованы в ходе осуществления учебно-исследовательской работы студентов и во внеучебной деятельности, в том числе – в рамках работы студенческих научных кружков по иностранным языкам.

Список литературы

1. Гуторенко Л.С. Прецедентность в креолизованных текстах комического характера в современной интернет-коммуникации (на материале английского языка) / Л.С. Гуторенко // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. №3 (69): в 3-х ч. Ч. 3. С. 82-85.
2. Заболотная С.Г. Изучение врачебных династий как средство формирования профессиональной направленности студентов медицинского вуза / С.Г. Заболотная, И.А. Коровина, О.В. Назина // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 3. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=28871> (дата обращения: 27.08.2020).
3. Загоруйко А.О. Потенциал использования интернет-мемов в качестве обучающего средства / А.О. Загоруйко, М.А. Ефремова // Вопросы методики преподавания в вузе. 2019. Т. 8. № 28. С. 12-21.
4. Змазнева О.А. Феномен интернет-мема / О.А. Змазнева, Н.В. Исаева // Рус. речь. 2014. №3. С. 62-67.
5. Изотова Н.В. Система средств визуализации в обучении иностранному языку / Н.В. Изотова, Е.Ю. Буглаева // Вестник Брянского государственного университета. 2015. № 2. С. 70-74.
6. Калугин А.М. Интернет-мемы как средство формирования интереса у учащихся к уроку истории / А.М. Калугин // Вестник науки и образования. 2017. №12 (36). Том 1. С. 88-91.
7. Канашина С.В. Интернет-мем как новый вид полимодального дискурса в интернет-коммуникации (на материале английского языка): дис. ... канд. филол. наук. 10.02.04. / С.В. Канашина. МГЛУ, 2016. 256 с.
8. Николина Н.Н. Использование doggos-мемов в процессе обучения английскому языку студентов младших курсов языковых и неязыковых направлений подготовки / Н.Н. Николина // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5. Вып. 1. С. 118-122.
9. Писарь Н.В. Интернет-мемы как средство формирования лингвострановедческой компетенции при обучении иностранных студентов и слушателей русскому языку / Н.В. Писарь // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5. Вып. 3. С. 326-331.
10. Пишкова Е.Ю. Интернет-мемы: коммуникативный и транслатологический аспекты / Е.Ю. Пишкова, М.С. Смирнова // Известия ВГПУ. Филологические науки. 2019. С. 180-187.

11. Савицкая Т.Е. Интернет-мемы как феномен массовой культуры / Т.Е. Савицкая // Культура в современном мире. 2013. №3. URL: http://infoculture.rsl.ru/donArch/home/KVM_archive/articles/2013/03/2013-03_r_kvms3.pdf (дата обращения: 27.08.2020).
12. Саидова З.Э. Мем как универсальный феномен интернет-культуры (на материале русского, английского и чеченского языков) / З.Э. Саидова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 1-2 (67). С. 175-178.
13. Санникова Ю.А. Использование интернет-мемов в интерактивных технологиях обучения иностранному языку: актуальное содержание методики "мозгового штурма" / Ю.А. Санникова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2018. №10 (164). С. 290-291.
14. Седярова О.М. Методика работы с интернет-мемами в процессе формирования социокультурной компетенции старшеклассников при обучении иностранному языку / О.М. Седярова, Н.С. Соловьёва, Ю.А. Ненашева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2019. Том 12. Выпуск 11. С. 451-456.
15. Скрыпникова Ю.О. Мемы в обучении иностранному языку / Ю.О. Скрыпникова. ИЦРОН. - URL: <https://izron.ru/articles/osnovnye-voprosy-teorii-i-praktiki-pedagogiki-i-psikhologii-sbornik-nauchnykh-trudov-po-itogam-mezhd/sektsiya-6-teoriya-i-metodika-professionalnogo-obrazovaniya-spetsialnost-13-00-08/memy-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku/> (дата обращения: 27.08.2020).
16. Сорокин Ю.А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия: монография. М.: Высшая школа, 1990. С. 180-186.
17. Степанова М.М. Сопоставительный анализ мемов как современных паремиологических единиц в русском, английском и испанском интернет-дискурсе / М.М. Степанова, Е.В. Ковалёва // Вестник Костромского государственного университета. 2016. Т. 22. № 6. С. 148-152.
18. Тирон Е. Мем – это "вирус ума" / Е. Тирон. URL: <http://www.advertology.ru/article72035.htm> (дата обращения: 27.08.2020).
19. Часовский Н.В. Интернет-мем как особый жанр коммуникации / Н.В. Часовский // Учёные записки забайкальского государственного университета. 2015. № 2 (61). С. 124-127.
20. Щурина Ю.В. Интернет-мемы как феномен интернет-коммуникации / Ю.В. Щурина // Научный диалог. 2012. № 3. С. 161-173.

5.3. Педагогический анализ результатов опытно-экспериментальной работы по становлению Образа профессионального будущего у студентов медицинского вуза

Обеспечение граждан России качественной медицинской помощью в современных условиях актуализирует проблему реализации инновационного характера медицинского образования на основе эффективной взаимосвязи академических знаний и практических навыков сохранения здоровья и жизни пациентов, а также присвоения и интериоризация студентом системы общечеловеческих и профессиональных ценностей. Стержнем подобной подготовки является деятельность, направленная на формирование у студента медицинского вуза готовности вырабатывать собственную линию профессионального поведения при оказании эффективной медицинской помощи с опорой на медико-биологические и клинические знания, практические умения и навыки по сохранению здоровья и жизни пациентов, нравственные убеждения и ценностные ориентации в соответствии со своим Образом профессионального будущего. Наша

задача состояла в разработке диагностического инструментария, позволяющего провести мониторинг, проанализировать и интерпретировать результаты работы по становлению Образа профессионального будущего у студентов медицинского вуза.

Стоит отметить, что Образ профессионального будущего студентов медицинского вуза мы понимаем как интегративное, профессионально-личностное образование, характеризующееся совокупностью ценностных представлений о деятельности по оказанию медицинской помощи на основе медико-биологических и клинических знаний, практических умений и навыков сохранения здоровья и жизни людей, самоанализа [2].

Проводимая, в рамках данного исследования, опытно-экспериментальная работа позволила выявить и изучить особенности, характерные для педагогического процесса становления Образа профессионального будущего у студентов медицинского вуза.

При проведении опытно-экспериментальной работы для определения уровня становления Образа профессионального будущего мы использовали ряд диагностических методик:

- Опросник ценностных ориентаций М. Рокича;
- Опросник К. Роджерса и Р. Даймонда, адаптированный А.К. Осницким;
- Авторский опросник «Особенности выбора медицинской профессии»;
- Опросник Т.Л. Бухариной «Профессионально значимые качества личности врача»;
- Анкету: Ценностные ориентации студентов медицинского вуза;
- 16-факторный опросник Р.Б. Кэттелла;
- Методику – модель компетентности Д. Равена;
- Опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССП - 98» В.И. Моросановой.

Мониторинг проводился по всем показателям компонентов Образа: аксиологический, гносеологический, праксиологический и рефлексивный.

Предметом аналитической деятельности явилось определение фактического состояния уровня становления Образа профессионального будущего у студентов медицинского вуза.

Проведенное нами анкетирование будущих специалистов в области медицины показало, что 59,39% студентов слабо представляют свое профессиональное будущее; хотя 65,48% респондентов свидетельствуют о наличии интереса к выбранной профессии; 32,9% не владеют умениями самостоятельной работы; 24,8% не обладают полным объемом знаний о своей будущей специальности. Это объясняется отсутствием у студентов медицинского вуза отчетливого Образа своего профессионального будущего.

На первом этапе эксперимента работа, прежде всего, была направлена на выявление ценностных ориентаций студентов медицинского вуза (аксиологический компонент Образа профессионального будущего), что позволило определить содержательную сторону направленности личности, составляющую основу отношения данной личности к окружающему миру, другим людям, себе, основу мировоззрения и жизненной концепции.

С помощью опросника, разработанного М. Рокичем, мы провели диагностику ценностных ориентаций студентов, рассматриваемых как систему личностных установок по отношению к уже существующим в обществе материальным и духовным ценностям [6]. Поскольку ценностные ориентации студентов находятся на стадии формирования и дальнейшего развития, методика М. Рокича нацелена на выявление иерархии ценностей, разделяемых личностью. Результаты диагностики ценностных ориентаций студентов медицинского вуза показали, что наиболее важными терминальными ценностями для студентов медицинского вуза являются: интересная работа, активная деятельная жизнь, познание, развитие; среди инструментальных ценностей выделяют: ответственность,

терпимость, чуткость. В качестве главной терминальной ценности студенты выделяют – здоровье: 84,37% (КГ) и 91,89% (ЭГ); среди инструментальных ценностей: терпимость – 71,87% (КГ) и 83,78% (ЭГ), образованность – 59,37% (КГ) и 75,67% (ЭГ), ответственность – 53,12% (КГ) и 78,37% (ЭГ). Среди терминальных ценностей для медицинской профессии, студенты выделяют: общественное признание – 90,62% (КГ) и 91,89% (ЭГ), материально обеспеченная жизнь – 100% (КГ) и 97,29% (ЭГ). Инструментальными ценностями для профессии, с точки зрения студентов, являются: ответственность – 68,75% (КГ) и 72,97% (ЭГ), образованность – 56,75% (КГ) и 64,86% (ЭГ), чуткость – 59,37% (КГ) и 67,56% (ЭГ). В целом, и предложенные терминальные ценности, и инструментальные, свидетельствуют о направленности студентов на медицинскую профессию. Среди главных терминальных ценностей для специалистов, связанных с медициной, студенты выделяют: интересную работу, общественное признание и материально обеспеченную жизнь; среди инструментальных ценностей: ответственность, чуткость, образованность. Это дает нам возможность предположить, что в ценностное ядро Образа профессионального будущего входят такие ценности как: здоровье, активная деятельная жизнь, образованность, ответственность, чуткость.

С целью уточнения иерархии ценностей, входящих в аксиосферу личности студента медицинского вуза и их представлений о будущем, нами было проведено анкетирование студентов на основе опросника М.Рокича.

Проведенная диагностика представлений студентов о будущей работе и уточнения ценностей, составляющих аксиосферу будущего врача, показала, что наибольшее количество ответов получил: «работа будет интересной» - 51,8% (КГ) и 93,3% (ЭГ); далее – «предоставит возможность для саморазвития» - 69,2% и 46,6% соответственно; «позволит вести активную, деятельную жизнь» - 51,12 и 57,4%. Относительно жизненных планов мы получили следующие результаты: предполагают устроиться на работу по специальности после окончания вуза – 85,7% (КГ) и 92,3% (ЭГ). Поскольку стремление человека к саморазвитию и самосовершенствованию обусловлено жизненными целями и личностными ценностями, то 23,2% и 40,5%, соответственно, планируют продолжить образование. Примечательно, что ни один из респондентов не дал положительного ответа относительно отсутствия жизненных планов. На третьем месте в жизненных планах студентов находится – устройство личной жизни – 12,7% и 21,4%.

Что касается того образовательного пространства, где студенты приобретают профессионально ориентированные знания, практические умения и навыки, становясь компетентными специалистами, то 79,8% и 87,4% студентов отметили, что Оренбургский государственный медицинский университет (ОрГМУ) дает глубокие знания; помогает лучше узнать себя, оценить свои возможности – 64,8% и 75,7%; помог приобрести надежных друзей – 43,65% и 52,9%. Очень интересными, на наш взгляд, стали ответы на просьбу указать основные качества специалиста в области медицины. Лишь незначительное отклонение наблюдалось в ответах: доброта, глубокие профессиональные знания, чуткость к проблемам других, терпимость, высокая общая культура, увлеченность своим делом, стремление приносить пользу другим, общительность и контактность: 89,9% - 92,4% и 93,7% - 96,3%, т.е. высокие личностные и нравственные качества студенты выделяют в качестве наиболее значимых для специалиста в области медицины.

Счастливыми, по мнению студентов, человека делают, прежде всего, дружная семья – 89,74% и 93,6% и интересная работа 87,6% и 92,4%; верных друзей и душевный комфорт отмечают 74,8% и 79,4%; высокий заработок также важен для 67,43% и 64,8%.

Таким образом, обобщая полученную информацию, можно сделать вывод о том, что такие социально значимые ценности как «стремление приносить пользу людям», «стремление к интересной и содержательной жизни» (интерес к профессии), обладают большой личностной значимостью для студентов и являются инвариантой Образа профессионального будущего.

При помощи опросника К. Роджерса и Р. Даймонда, адаптированного А.К. Осницким, мы уточнили степень развития праксиологического компонента (уровень практических умений и навыков оказания эффективной медицинской помощи) и рефлексивных умений студентов медицинского вуза. Анализ данных по результатам опросника показал недостаточный уровень развития практических умений и навыков (праксиологический компонент). Анализ умений самооценки собственной деятельности (рефлексивный компонент), согласно опроснику, показывает незначительный уровень их развития.

Полученные на данном этапе опытно-экспериментальной работы данные, свидетельствуют о недостаточном присвоении личностью студента медицинского вуза ценностей будущей профессии; наличии у них трудностей в общении с однокурсниками. Студенты проявляли сдержанность в отношениях, им было трудно обратиться за помощью, они не всегда встречали понимания со стороны однокурсников.

При изучении уровня адаптации к учебной деятельности, позволяющего судить о степени усвоения медико-биологических и клинических знаний студентов (гносеологический компонент) мы диагностировали, в большинстве случаев, низкий уровень, что свидетельствовало о наличии значительных сложностей при освоении учебных предметов и выполнении домашних заданий; им было сложно выступать на занятиях и выражать свои мысли. Студенты нуждались в дополнительных консультациях по многим предметам. Высокие показатели говорили об отсутствии у студентов сложностей при освоении учебных предметов. Они успешно и в срок выполняли домашние задания; могли проявить индивидуальность на занятии; свободно выражать свои мысли.

Таким образом, на первом этапе, нами выявлен недостаточный уровень сформированности компонентов Образа профессионального будущего в процессе профессиональной адаптации.

Студентам также был предложен авторский опросник: «Особенности выбора медицинской профессии». По своему усмотрению студенты могли выбрать более одного из предложенных ответов. По результатам ответов мы провели ранжирование показателей, характеризующих интерес студентов медицинского вуза к будущей профессии и особенности ее выбора: Стремление приносить пользу людям 65,3% (ЖГ) - 70,3% (ЭГ); Любовь к людям 62,5% - 75,67%; Соответствие способностей данной специальности 46,87% - 43,24%; Стремление к интересной жизни 37,5% - 51,35%; Prestижная профессия 28,12% - 35,13%; Интерес к науке 25% - 32,43%.

Среди факторов, повлиявших на выбор медицинской профессии 75% и 62,16%, соответственно, выделяют семью (примечательно, что студенты не учитывают в данном случае выбор родителей, акцентируют внимание на том, что выбор студенты сделали самостоятельно, а семья лишь поддержала их в данном решении); знакомство с врачами отмечают – 71,87% и 89,18%; жизненные ситуации – 31,25% и 35,13%; однако соответствие своих способностей данной профессии выделяют – 46,87% и 43,24%.

Из ответов студентов видно, что в выборе медицинской профессии доминируют общечеловеческие ценности, признание общественной значимости врача, действенность гуманистических идей. Правильный выбор профессии позволяет студенту быстрее «определить себя в этом мире», адаптироваться к профессионально ориентированной,

общественной и научной среде медицинского вуза, присвоив профессиональные ценности и выработав алгоритм приобретения медико-биологических и клинических знаний, а также практических действий, направленных на профилактику, диагностику и лечение заболеваний.

Экспериментальное исследование компонентов Образа показывает, что особое значение студенты придают развитию профессионально значимых качеств медицинского работника и отмечают личную ответственность в профессиональной деятельности врача (составляющие аксиологического и рефлексивного компонентов). Свою личную ответственность за формирование профессионально значимых качеств отмечает 87,9% (КГ) и 94,62% (ЭГ), соответственно, причем приблизительно 93% респондентов отмечают в этом свои значительные возможности, и только около 7% полагают, что для этого у них имеется не достаточно возможностей. Диагностика аксиологического, гносеологического и рефлексивного компонентов Образа проводилась при помощи опросника Т.Л. Бухариной «Профессионально значимые качества личности врача» [1]:

1. Качества, характеризующие сферу взаимоотношений врача с людьми:

- Уважение к людям 84,3% (КГ) - 86,4% (ЭГ); Доброжелательность 68,75% - 91,8%; Самообладание 84,3% - 83,7%; Объективность 56,2% - 54,5%. Далее идут: Тактичность; Внимательность; Вежливость; Культура общения;

2. Качества, характеризующие сферу отношений врача к труду:

- Развитое чувство долга 78,12% (КГ) - 78,3% (ЭГ); Ответственность 59,3% - 62,1%; Аккуратность 53,1% - 56,7%;

3. Качества, характеризующие общую активность врача:

- Самостоятельность 71,8% (КГ) - 83,7% (ЭГ); Инициативность 43,7% - 64,8%; Энергичность 43,7% - 56,7%;

4. Качества, характеризующие эмоциональную сферу и мотивацию врача:

- Интерес к профессии 84,3% (КГ) - 86,4% (ЭГ); Самообладание 75% - 83,7%; Упорство в достижении цели 65,6% - 75,6%; Эмоциональная устойчивость 53,1% - 56,7%;

5. Сфера профессиональных знаний:

- Умение применять профессиональные знания на практике 90,6% (КГ) - 91,8% (ЭГ); Знание психологии больного 84,3% - 89,1%; Умение ориентироваться в последних достижениях науки 53,1% - 67,5%;

6. Качества, характеризующие общую культуру врача:

- Постоянное повышение своего культурного уровня 81,2% (КГ) - 86,4% (ЭГ); Культура поведения и взаимоотношений с людьми 71,8% - 86,4%; Культура мышления и речи 75% - 83,7%.

Анализ полученных данных показывает, что представления студентов о профессионально значимых качествах врача на первом этапе эксперимента, весьма размыты, хотя их значимость и важность в дальнейшей профессиональной деятельности отмечают практически все студенты. Это требует качественно новых подходов к актуализации аксиологического, гносеологического и рефлексивного компонентов Образа в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов области медицины.

Мы полагаем, что гносеологический компонент Образа, прежде всего, находит свое отражение в овладении дисциплинами учебной программы. Оценку успеваемости студентов медицинского вуза мы рассматриваем как интегральный показатель, который отражает качество усвоения медико-биологических и клинических знаний, а также

отношение студентов к профессии. Успех в познании является важным фактором в становлении Образа профессионального будущего.

Праксиологический компонент Образа профессионального будущего можно оценить только в связи с деятельностью, значимой для человека. В данном случае мы воспользовались методикой «Модель компетентности, мотивации и поведения» Дж. Равена, которая позволяет провести диагностику как праксиологического, гносеологического, так и аксиологического компонентов Образа. В данной модели по горизонтали указываются некоторые ценные и значимые для людей аспекты поведения. Они объединены в три группы: Достижение. Сотрудничество. Влияние. По вертикали, в свою очередь, перечисляются компоненты поведения, способствующие успешному завершению деятельности [4]. Эти компоненты разделяются на:

- когнитивные (разработка плана; предвидение возможных препятствий на пути к достижению цели);
- аффективные (эмоциональный настрой на работу; удовольствие от работы; желание, чтобы необходимая, но неприятная часть этой работы была сделана);
- волевые (настойчивость, решительность, воля и т.д.);
- социальные (навыки и опыт; уверенность, основанная на опыте, в преодолении трудностей).

Здесь же приводится и ряд других факторов, содействующих эффективности деятельности, например, поддержка других людей; убежденность, что поведение человека соответствует собственным представлениям о необходимости подобных действий; представление об этом значимых для данного человека людей.

В основе модели опросника Дж. Равена лежит предположение о том, что лучше всего поведение человека можно понять посредством выявления его ценностей, нравственных обязательств, представлений и ожиданий, когнитивных особенностей, которые человек склонен проявлять, стремясь к достижению значимых для себя целей.

Анализ когнитивного компонента профессионального поведения на первом этапе нашей опытно - экспериментальной работы показал, что у респондентов нет четкого представления о препятствиях на пути достижения цели, студенты не всегда понимают характер ситуации, а также ее личностных и общественных последствий.

Анализ аффективных компонентов свидетельствует о недостаточно сформированном умении продуктивно использовать свои эмоции; при столкновении с задачей студенты зачастую не могут преобразовывать чувство напряженности в стимул для ее решения.

Анализ волевых компонентов также говорит об их недостаточной сформированности. Студентам не всегда удается прикладывать дополнительные усилия и настойчивость для преодоления трудностей и неудач.

Анализ социальных компонентов показывает, что навыки и опыт деятельности еще недостаточно развиты. Исключением является переживание чувства удовлетворенности в результате успешного выполнения аналогичных задач в прошлом.

Диагностика поведенческих аспектов обнаруживает недостаточное понимание задачи, недостаточное адекватное реагирование на нужды и потребности других, иногда неумение обеспечить бесконфликтное взаимодействие.

Проведенное исследование показывает, что подавляющее большинство студентов (81,25% - 81,08%) имеют средний уровень развития данных компонентов. Низкий уровень был диагностирован у 13,51 – 18,75%. Высокий уровень показали лишь 5,4%. Эти студенты характеризуются высоким ценностным и творческим потенциалом, хорошей информированностью и желанием выполнять практические действия. Данные

уровни развития Образа профессионального будущего у студентов медицинского вуза можно объяснить недостаточной вовлеченностью в практическую деятельность.

Мы также использовали многофакторный опросник личности Р.Б. Кэттелла. Отличительной чертой данного опросника является его ориентация на выявление относительно независимых факторов: мотивов, потребностей, интересов и ценностей, объединенных в блоки (интеллектуальные, эмоционально-волевые и коммуникативные особенности) [5].

Таким образом, используя методы диагностики личности студента и математической статистики, мы смогли выделить уровни развития интеллектуальных особенностей студентов: низкий, средний и высокий.

Студенты с низким уровнем развития интеллектуальных особенностей характеризуются неприятием новых идей, недостаточной информированностью по широкому кругу вопросов. Студентам с высоким уровнем развития интеллектуальных особенностей характерна, прежде всего, быстрая обучаемость, высокий творческий потенциал, абстрактность и аналитичность мышления, хорошая информированность.

Студенты, обладающие средним уровнем развития интеллектуальных особенностей (их большинство), имеют среднюю эрудицию и определенный творческий потенциал.

При диагностике аксиологического и рефлексивного компонентов Образа мы учитывали показатели сформированности эмоционально-волевой сферы студентов медицинского вуза, которые свидетельствуют о готовности управлять своим поведением и чувствами. Они также разделены на низкий, средний и высокий уровни.

Для студентов с высоким уровнем сформированности эмоционально-волевой сферы характерно осознанное соблюдение правил и норм поведения, настойчивость в достижении цели, ответственность и самоконтроль.

Студенты со средним уровнем развития эмоционально-волевой сферы обладают определенной настойчивостью в достижении цели и достаточным уровнем самоконтроля.

Студенты с низким уровнем сформированности эмоционально-волевой сферы готовности к профессиональной деятельности отличаются непостоянством, недисциплинированностью и самоуверенностью.

Крайне важной на первом этапе опытно-экспериментальной работы представлялась диагностика коммуникативных умений и особенностей взаимодействия студентов, влияющих на формирование профессионально значимых качеств и прежде всего коммуникативных умений личности, что, в итоге, влияет на формирование профессиональной ментальности.

Студенты, имеющие низкий уровень развития коммуникативных умений, довольно замкнуты, застенчивы, робки, необщительны, излишне строги в оценке других.

Студенты, находящиеся на среднем уровне развития коммуникативных умений и особенностей межличностного взаимодействия, довольно общительны, в меру открыты, откликаются на значимые для них события.

При высоком уровне развития коммуникативных умений и особенностей межличностного взаимодействия, студенты общительны, с легкостью откликаются на любые события, жизнерадостны, энергичны, хорошо ладят с людьми.

Анализ полученных данных показывает, что 8,1% и 9,37% находятся на низком уровне развития коммуникативных свойств и особенностей межличностного взаимодействия. 46,87% и 48,64% находятся на среднем уровне развития коммуникативных свойств; 43,75% и 43,24% - на высоком уровне развития коммуникативных свойств и особенностей межличностного взаимодействия.

Таким образом, у студентов медицинского вуза можно диагностировать достаточно высокий уровень развития коммуникативных умений, но требуется специальная

деятельность для формирования у студентов навыков профессионально-регламентируемого общения.

Проведенное, в рамках первого этапа эксперимента, диагностическое исследование позволяет сделать вывод о недостаточном уровне становления Образа профессионального будущего, который, в свою очередь, характеризуется своей незавершенностью.

Используя опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССП), мы постарались определить как сам студент планирует и программирует достижение жизненных целей, учитывая внешние и внутренние условия, оценивая результаты и корректируя свою активность [3].

Анализ данных нашего экспериментального исследования показал следующие результаты:

1. По шкале «Планирование» 15,62% и 16,2% студентов находятся на низком уровне сформированности осознанного планирования деятельности по сохранению здоровья и жизни людей. У студентов с низким уровнем потребность в профессионально-ориентированной деятельности развита слабо, планы подвергаются частой смене, поставленная цель редко бывает достигнута. Студенты данной группы предпочитают не задумываться о своем профессиональном будущем в сфере здравоохранения. Высокие результаты показали 12,5% и 13,5% студентов. У данных студентов наблюдается сформированная потребность в осознанном планировании деятельности, при этом, планы – реалистичны и детализированы; цели деятельности выдвигаются самостоятельно. Значительная часть студентов (71,87% и 70,27%) показала средний уровень сформированности осознанного планирования профессионально-ориентированной деятельности – это означает, что у студентов имеется потребность в планировании деятельности, направленной на сохранение здоровья и жизни людей, но планы не всегда реалистичны и студенты затрудняются в определении целей деятельности.

2. Данные, полученные по шкале «Моделирование», обнаруживают высокий уровень развития представлений о системе внешних и внутренних значимых условий для моделирования своего профессионального будущего в сфере здравоохранения лишь у 9,37% - 16,2% студентов. Студенты с высокими показателями по данной шкале способны определять и выделять значимые условия, как в настоящей ситуации, так и в перспективном будущем. 12,5% и 18,91% студентов показали низкий уровень по шкале «Моделирование». У таких студентов зачастую возникают трудности в определении и постановке цели и программы действий, направленных на моделирование своего профессионального будущего. Основная масса студентов, 78,12% - 64,86%, имеет средний уровень развития представлений о системе внешних и внутренних условий, значимых для моделирования профессионального будущего в сфере здравоохранения. Студенты данной группы не могут гибко изменять программу своих действий; у них возникают трудности в определении цели.

3. Шкала «Программирование» дает возможность диагностировать индивидуальную развитость осознанного программирования человеком своих действий по профилактике, диагностике и лечению заболеваний. Лишь 9,37% - 16,2% обнаружили высокие показатели, свидетельствующие о сформированной потребности обдумывать способы действий, понимание необходимости самостоятельной разработки детальных и развернутых программ для достижения поставленных целей. Низкие показатели по данной шкале (12,5% и 16,2%) говорят о неумении и нежелании студентов продумывать последствия своих действий. Значительная часть студентов (78,12% и 67,56%) находится на среднем уровне развития программирования своих действий по

оказанию качественной медицинской помощи, направленной на сохранение здоровья и жизни людей; студенты понимают необходимость разработки программы для достижения намеченных целей, но программы не всегда разрабатываются самостоятельно.

4. Шкала «Оценивание результатов» характеризует адекватность оценки студентом самого себя и результатов своей деятельности по профилактике, диагностике, лечению заболеваний и профессионального поведения. Анализ результатов данной шкалы демонстрирует высокие результаты у 12,5% - 16,2%, что свидетельствует о развитости и адекватности самооценки; сформированности субъективных критериев оценки успешности в достижении результатов; гибкой адаптации к изменяющимся условиям профессиональной среды. 12,5% - 13,5% студентов показали низкие результаты. При низких показателях по данной шкале, студент не замечает своих ошибок, не критичен к своим действиям, что приводит к возникновению внешних трудностей. 75% - 70,27% студентов находятся на среднем уровне развития самооценки и самоанализа профессиональной деятельности и поведения. Студенты данной группы не всегда адекватно оценивают себя и результаты своей деятельности.

5. Анализ данных по шкале «Гибкость», диагностирующей уровень способности перестраивать и корректировать систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий, показал наличие пластичности всех регуляторных процессов лишь у 9,37% - 10,8% студентов с высоким уровнем показателей по данной шкале. Гораздо более значительное число студентов обнаружило низкие показатели по данной шкале. Эти студенты чувствуют себя неуверенно в динамичной, быстро меняющейся профессиональной обстановке. 68,75% - 67,56% студентов находятся на среднем уровне сформированности способности перестраивать систему саморегуляции в соответствии с изменением условий.

6. Шкала «Самостоятельность» характеризует развитость автономности. 18,75% - 21,62% характерны для высоких показателей по шкале «Самостоятельность», что является свидетельством автономности в организации активности студента, его способности самостоятельно планировать деятельность по сохранению здоровья и жизни людей. Студенты с низкими показателями (9,37% - 10,8%) зависимы от мнений и оценок окружающих; при отсутствии посторонней помощи у студентов данной группы неизбежно возникают регуляторные сбои. Средний уровень самостоятельности показали от 71,87% - 67,56% студентов. Для них характерна недостаточная самостоятельность в планировании деятельности и поведения, оценки промежуточных результатов деятельности.

Студенты с высокими показателями общего уровня саморегуляции (12,5% - 16,2%) самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, осознанно выдвигают и достигают цели. Чем выше уровень осознанной регуляции, тем легче студенты овладевают новыми видами активности и увереннее чувствуют себя в незнакомых ситуациях, и тем стабильнее их успехи в привычных видах деятельности. Студенты с низкими показателями по данной шкале (12,5% - 18,91%) обнаруживают несформированность потребности в осознанном планировании и программировании своего профессионального поведения; они больше зависят от ситуации и мнения окружающих людей. 75% - 64,86% студентов показали средний уровень сформированности индивидуальной системы саморегуляции активности человека. Студенты данной группы недостаточно самостоятельны; не всегда гибко и адекватно реагируют на изменение условий.

Анализ полученных данных позволил нам сделать вывод о недостаточном уровне становления Образа профессионального будущего у студентов медицинского вуза.

Стоит отметить, что после апробации педагогических условий (внедрение симуляционных технологий, имитирующих медико-ориентированные функции; расширение профессиональной аксиосферы будущего врача в ходе участия в волонтерском движении; реализация профессионально-академической мобильности в процессе поэтапного включения студента в перспективные исследования научной среды медицинского вуза) в экспериментальной группе сократилось количество студентов с низкими показателями уровней исследуемых компонентов Образа профессионального будущего и возросло – с высокими. Изменения наблюдались и в контрольной группе в связи с изучением предметов по специальности, но данные изменения менее выражены по сравнению с изменениями, регистрируемыми в экспериментальной группе. Для студентов экспериментальной группы характерен подход к становлению Образа профессионального будущего через призму аксиологии, гнозиса, праксиса и рефлексии, т.е. сочетание ценностного отношения к будущей профессии и профессионально-ориентированным знаниям, практическим умениям и навыкам по сохранению здоровья и жизни людей, анализа собственной деятельности.

В ходе проведения опытно-экспериментальной работы для определения уровневых показателей становления Образа профессионального будущего у студентов медицинского вуза нами было апробировано авторское учебно-методическое сопровождение исследуемого педагогического феномена.

При разработке учебно-методического сопровождения процесса становления Образа профессионального будущего у студентов медицинского вуза мы учитывали необходимость осознания студентами ценностного отношения к деятельности по оказанию качественной и эффективной врачебной помощи людям, необходимости получения профессионально-ориентированных медико-биологических и клинических знаний, развития практических умений и навыков, важных для становления высокопрофессиональной личности врача.

На заключительном этапе опытно-экспериментальной работы мы предложили студентам экспериментальной группы написать самоанализ собственной деятельности по становлению Образа профессионального будущего.

Студент Егор С. *«С малых лет я мечтал поступить в Оренбургскую государственную медицинскую академию. Учеба в школе мне казалась легкой, непринужденной. Но поступив в вуз, я понял, что настоящее воспитание личности мы получили в академии. Новые предметы, новые преподаватели внесли огромный вклад в формирование моего характера. Лично я многое приобрел. Мышление, трудолюбие, целеустремленность – все это было приобретено на занятиях. В каждом человеке живет лень, кто-то с ней борется, а кто-то поддается ей. Нас научили быть хозяевами своей жизни, подавлять лень и стремиться к своей цели. Хотя некоторые забрали документы и ушли. Они сдались или необдуманно поступили в вуз, где нужно учиться с чистой душой и здравым смыслом. Я не думал, что будет так тяжело. Но «тяжело в учении, легко в бою». Нас с первого курса учат бороться за будущее. За время учебы я много понял, осознал. И надеюсь, что это поможет мне в достижении своей заветной мечты – мечты стать врачом».*

Студентка Валентина И. *«За период обучения сложились представления о том, как и когда готовиться, как распределять свое время. Радует то, что на кафедре иностранных языков нас научили мыслить логически, применять различные подходы и приемы. Доставляет удовольствие, когда знания, полученные на кафедре иностранных языков можно использовать не только в работе на других кафедрах, но и в обычной жизни. Точно знаю, что свой выбор стать врачом и поступить в медицинскую академию ни за что бы не изменила».*

Студентка Анна Щ. *«Подводя итог, я не могу сказать, что однозначно довольна результатом, я чувствую, что сформирован определенный базис для моей будущей профессиональной деятельности, который уже сейчас в значительной степени помогает мне. И самое главное, что я укрепилась в правильности своего выбора – стать врачом».*

Проанализировав самоотчеты студентов, мы получили данные их самооценки по показателям аксиологического компонента Образа профессионального будущего, которые отразились в следующих высказываниях: «осознал ценность профессии», «стал лучше понимать других людей», «получил импульс к саморазвитию», «изменился сам под влиянием важности профессии».

Показателями гносеологического компонента Образа профессионального будущего служат следующие высказывания студентов: «получил знания о своей будущей профессии (об особенностях будущей профессии)», «утвердился в своем интересе к выбранной профессии», «получил базу знаний для своей будущей профессиональной деятельности», «получил четкий алгоритм и приобрел логику усвоения материала», «получил знания о себе».

Такие высказывания студентов как: «приобрел навыки организации своей работы», «научился работать самостоятельно», «получил возможность практической работы» свидетельствуют об уровне развития праксиологического компонента Образа профессионального будущего.

Показатели рефлексивного компонента нашли свое отражение в следующих высказываниях: «научился регулировать (избегать) конфликтных ситуаций», «приобрел навыки работы над собой», «получил представления о необходимости системы в своей деятельности», «приобрел адекватность в самооценке и оценке других».

Довольно часто студенты отмечают приобретение нового опыта в учебно-профессиональной деятельности. Подобный новый позитивный опыт, происходящий в результате коррекции прошлого опыта, ведет к становлению Образа профессионального будущего, через самоизменения участников образовательного процесса и обретения потенциала для дальнейшего саморазвития.

Положительная динамика позволила нам сделать вывод об изменениях в процессе становления Образа профессионального будущего у студентов медицинского вуза за счет присвоения профессиональных ценностей; обогащения содержания компонентов Образа профессионального будущего (аксиологический, гносеологический, праксиологический и рефлексивный) у студентов медицинского вуза; владения медико-биологическими и клиническими знаниями, умениями и навыками решения профессиональных задач по профилактике, диагностике и лечению заболеваний; развития личностных и профессионально значимых качеств; самоанализа и самооценки собственной профессионально-ориентированной деятельности по сохранению здоровья и жизни людей.

Список литературы

1. Бухарина Т.Л. Психолого-педагогические аспекты медицинского образования / Т.Л. Бухарина, В.А. Аверин. – Екатеринбург: УрО РАН, 2002. – 405 с.
2. Заболотная С.Г. Становление образа профессионального будущего у студентов медицинского вуза: дис ... канд. пед. наук. Оренбург, 2013. 210 с.
3. Моросанова В.И. Психология саморегуляции: учебное пособие / В.И. Моросанова. – М., СПб.: Нестор-История, 2012. – 280 с.
4. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: Когито-центр, 2002. – 396 с.

5. Cattell R.B. Personality: a systematic, theoretical, and factual study / R.B. Cattell. – McGraw-Hill publications in psychology: University Microfilms, 1982. – 681 p.

6. Rokeach Milton The Nature of Human Values /Milton Rokeach. – New York: The Free Press, 1973. – 438 p.

5.4. Образовательные траектории для развития гибких навыков (soft skills) у будущих специалистов практического здравоохранения (на примере дисциплины «Психология и педагогика»)

В соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, одной из педагогических задач является повышение профессионального уровня выпускников медицинских вузов. Поэтому важным аспектом образовательного учреждения является подготовка высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов для практического здравоохранения, сконцентрированная на сформированность компетенций, профессиональной культуры, в т.ч. коммуникативной культуры у выпускников [7].

Основной тенденцией высшего образования становится ориентация на социальную и профессиональную мобильность, психологическую гибкость, устойчивость к неопределенности, выработка способности обнаружить и реализовать свой внутренний потенциал в усложняющемся, непрерывно развивающемся мире [10].

Согласно проекту стратегии развития медицинского и фармацевтического образования в Российской Федерации на период до 2025 года основными трендами медицинского образования являются:

- *обеспеченность практикоориентированности медицинского образования* (проблемно-ориентированное обучение предполагает самостоятельное получение знаний обучающимися в процессе решения конкретных медицинских задач; взаимодействие образовательной организации с практическим здравоохранением);

- *развитие «гибких навыков»* (коммуникативные навыки, навыки управления конфликтами, командное взаимодействие);

- *социально-личностное развитие студента* (навык самоорганизации, сотрудничества, самореализации; развитие творческого, научного потенциала).

Положения Стратегии учитывают нормы действующего законодательства, регламентированные указом Президента Российской Федерации от 07.05.2012 № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», а также приоритеты развития здравоохранения и медицинского образования, обозначенные Президентом Российской Федерации в Послании Президента Российской Федерации Федеральному Собранию от 01.12.2016 [11].

Трендовые позиции Стратегии, позволяют определить soft skills как личностные качества, универсальные и профессиональные компетенции, направленные на умение общаться, способность командного взаимодействия, креативно мыслить, управлять своими эмоциями. С англ. soft skills означает «мягкие», «гибкие» навыки. Для развития этих навыков требуется «эмоциональность». Они изменчивые и ситуативные. Гибкие навыки отражают личностные качества человека и приобретаются с личным опытом. Эти навыки необходимы для достижения личностного и профессионального успеха.

Исследования сущности soft skills представлены в научных трудах Е. Гандученко, А. Марушева [2], В. Давидовой [3], Д.А. Иванова [5], С. Мамаевой [6], О.В. Сосницкой [9], Д.А. Татаурщиковой [12], S. Muhleisen, N. Oberhuber [13] и др.

По мнению Е. Гайдученко и А. Марушева, soft skills представляют собой навыки установления, поддержания контакта с другими людьми, умение правильно передавать свои мысли [2]. Исследуя природу «гибких навыков», В. Давидова рассматривала их как приобретенные навыки, которые человек получил через личный опыт и использует для развития в профессиональной деятельности [3]. С. Мамаева утверждает, что soft skills – качества, обеспечивающие самостоятельность принятия решений, управление жизненными и профессиональными ситуациями, лидерство, ведение переговоров [6]. Этой точке зрения придерживается Д.А. Иванов, относя к гибким навыкам коммуникативные и управленческие навыки [5]. О. В. Сосницкая определяет гибкие навыки как коммуникативные и управленческие таланты, включающие умение управлять, лидировать, убеждать, способность разрешать конфликтные ситуации, ораторское искусство [9]. Д. Татаурщикова указывает на унифицированные навыки и личные качества, содействующие повышению эффективности работы и взаимодействия с другими людьми (навык управления личным развитием, умение оказывать первую помощь, грамотно управлять своим временем, лидерство, умение убеждать и др.) [12]. В своих работах S. Muhleisen и N. Oberhuber описывают гибкие навыки как личные качества человека, влияющие на эффективность взаимодействия с другими людьми [13].

Анализ научных источников по проблеме soft skills показал, что эти навыки обеспечивают успешность в становлении и развитии личности. Их можно рассматривать через призму взаимосвязанных четырех лейтмотивов (рис.1).

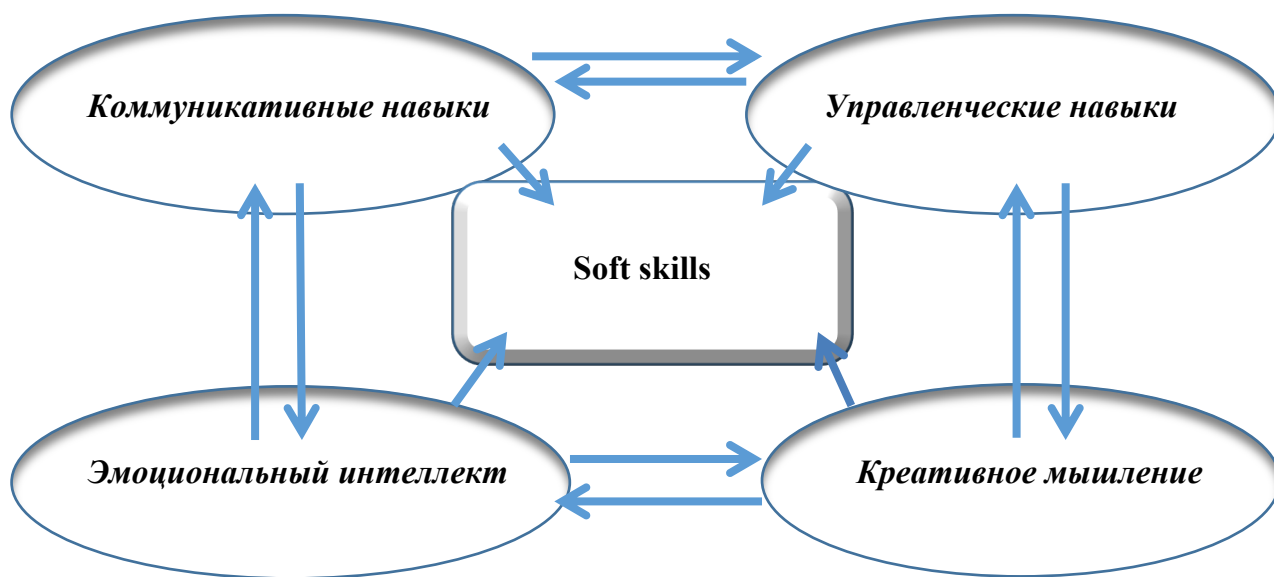


Рисунок 1 - Лейтмотивы изучения soft skills

Изучение работ по проблематике soft skills позволили выделить основные навыки: коммуникативные, управленческие, эмоциональный интеллект и креативное мышление. Рассмотрим их подробнее (табл.1.).

Все вышеперечисленные навыки активно интегрируются в образовательную траекторию студентов. Основная специфика soft skills заключается в том, что они связаны с практической деятельностью человека, а также с целенаправленностью на самосовершенствование, т.е. постоянно обучаться, развиваться, самореализовываться.

Анализируя процесс развития и саморазвития «гибких» навыков у студентов, центральной составляющей этих процессов является создание образовательных траекторий профессионального становления.

Таблица 1 - Характеристика основных soft skills

№	Soft skills	Показатели
1	Коммуникативные навыки	<p><i>Способность:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - общаться с другими людьми; - устанавливать и поддерживать контакт; - убеждать собеседника; - слушать; - вести беседу. <p><i>Уметь:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - договариваться с людьми; - аргументированно отстаивать собственную точку зрения.
2	Управленческие навыки	<p><i>Способность:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - управлять своим временем (тайм-менеджмент); - планировать, прогнозировать, контролировать; - ставить цели; - эффективно взаимодействовать в команде (коллаборация); - управлять конфликтными ситуациями; - принимать решения. <p><i>Уметь:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - работать на результат; - достигать поставленных целей; - продуктивно работать.
3	Эмоциональный интеллект	<ul style="list-style-type: none"> - стрессоустойчивость; - умение распознавать эмоциональные состояния людей; - уравновешенность; - самообладание; - способность управлять своими эмоциями.
4	Креативное мышление	<p><i>Способность:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - генерировать идеи; - нестандартно мыслить; - стратегического видения; - анализировать и принимать рациональные решения. <p><i>Уметь:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - рассматривать аргументы в соответствующем контексте; - отличать следствия от причин, предположения от фактов; - давать обоснованные оценки, интерпретации.

Образовательная траектория рассматривается как планомерность, согласованность, системность формирования и развития компетенций, «гибких» навыков, необходимых в той или иной профессиональной сфере.

Приходченко Е.И. в своих научных трудах освещает важнейшие теоретические проблемы индивидуальной образовательной траектории. Она считает, что индивидуальная образовательная траектория представляет собой определенную последовательность совокупности студенческой учебной деятельности в области реализации индивидуальных образовательных целей, в соответствии с его способностями, мотивационной сферой, потенциалом и интересами [8].

Образовательная траектория развития soft skills у студентов прослеживается в рабочей программе дисциплины, учебно-методическом комплексе дисциплины, обеспечивающие студентам позиции субъектов выбора, реализации образовательного стандарта, разработки психолого-педагогических условий. При этом учитываются

индивидуально-психологические особенности студентов (темперамент, характер, когнитивные, волевые, эмоциональные процессы, психические состояния, а также психические образования).

Рассмотрим образовательные траектории для развития soft skills у будущих специалистов практического здравоохранения на примере дисциплины «Психология и педагогика». Дисциплина реализуется на первом курсе обучения педиатрического, лечебно-профилактического, стоматологического, фармацевтического и медико-профилактического факультетах. Общая трудоемкость дисциплины составляет 2 ЗЕТ/72 часа или 3 ЗЕТ/108 часов в зависимости от специальности. Итоговая аттестация заканчивается зачетом.

Изучение дисциплины направлено на обучение, воспитание и формирование компетенций, необходимых для выполнения трудовых функций и трудовых действий, согласно профессиональному стандарту.

Содержание дисциплины построено на модульной системе и включает в себя дидактические единицы (табл.2).

Таблица 2 - Содержание дисциплины «Психология и педагогика»

Дисциплинарный модуль	Дидактическая единица (ДЕ)
Педагогика	ДЕ 1. Общие основы педагогики
	ДЕ 2. Теории воспитания
	ДЕ 3. Теория обучения
Психология	ДЕ 4. Общая психология
	ДЕ 5. Социальная психология
	ДЕ 6. Возрастная психология

Учебный процесс опирается на личностно-ориентированный, деятельностный, проблемно-рефлексивный подход.

Мы считаем, что при правильной обоснованной организации учебного процесса, прежде всего, выбора практико-ориентированных технологий образовательной траектории, направленные на развитие «гибких» навыков, позволит повысить качество и эффективность подготовки обучающихся. Эти технологии имеют компетентностно-ориентированные цели – осознание студентами глубины учебного материала через практическое применение.

Важной составляющей в реализации дисциплины является психолого-педагогическое сопровождение студентов, направленное на формирование умений, способностей, творческой, научной позиции по отношению к собственной личной жизни, раскрытие потенциала, здоровьесбережение. Основные элементы образовательной траектории представлены на рис. 2.

Исходя из этой модели, возникает необходимость выбора эффективных практико-ориентированных технологий, методов, средств для развития «гибких» навыков у студентов.

Можно выделить основные принципы практико-ориентированных технологий:

- *целостность* (единство обучения, воспитания и развития);
- *фундаментальность* (основана на модульном обучении);
- *культуросообразность* (обучение в соответствии с современным уровнем развития общей, коммуникативной, профессиональной культуры);
- *гуманитаризация и гуманизация обучения* (гуманитаризация связана с введением в учебный план гуманитарных дисциплин: история, психология, педагогика, культурология, социология и др.; гуманизация – это все для человека, ради человека);

- *деятельностный подход* (строится на дидактическом принципе связи теории с практикой) [1].

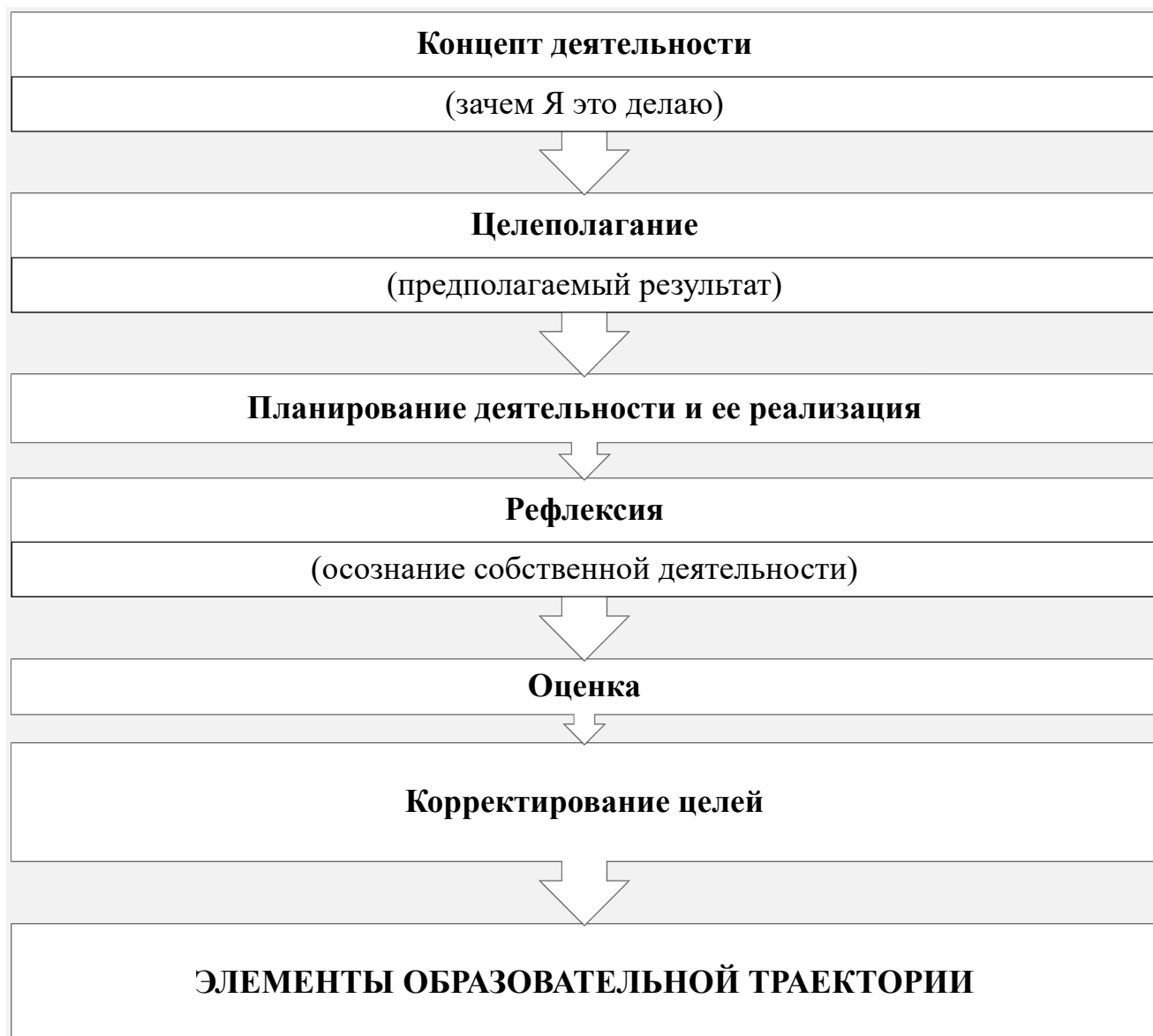


Рисунок 2 - Модель элементов образовательной траектории обучающихся

Эти принципы помогают преподавателю овладеть педагогическим мастерством, а студентам – своей профессиональной деятельностью. Вышеуказанные принципы реализуются в дисциплине «Психология и педагогика» посредством интерактивных форм обучения. Они составляют 80% от всех аудиторных часов. Практические занятия проводятся с помощью методов моделирования конкретных психодиагностических ситуаций, сюжетно-ролевое проигрывание с дебрифингом, деловые игры, разбор кейс-ситуаций.

При обучении студентов мы активно применяем такие практико-ориентированные технологии обучения как:

- ситуационные задачи (проблемные ситуации);
- проектная деятельность,
- тренинговые технологии.

Проблемное обучение ориентировано на получении знаний студентами не в готовом виде, а путем самостоятельного поиска. Формирование креативного мышления начинается с постановки проблемной ситуации. Важно отметить, что преподаватель:

- создает проблемные ситуации, их формулирует, ставит гипотезы;
- руководит процессом формулирования проблем и выдвижением гипотез студентами;
- руководит поисками способов решения проблем и способов проверки правильности их решения;
- организовывает работу по систематизации, обобщению и применению самостоятельно приобретенных знаний в ходе решения проблем;
- побуждает обучающихся самим найти проблему в изучаемом материале и обоснование ее решения [1].

Проблемное обучение обладает высокой педагогической ценностью, так как эта технология способствует интеллектуальному развитию студента, формирует у них самостоятельность и творческие способности. Проблемное обучение строится на проблемных ситуациях. Проблемная ситуация, с одной стороны, – ситуация, предполагающая от студента или группы нахождение и использование новых способов деятельности. С другой стороны, представляет психологическую модель развития креативного мышления у обучающихся на основе познавательной деятельности. Поэтому использование ситуационных задач способствует формированию клинического мышления студента, мотивирует и стимулирует их.

Ситуационная задача представляет собой методический прием, включающий совокупность условий, направленных на решение практической задачи с целью формирования «гибких» навыков у студентов, компетенций в соответствии основным видам профессиональной деятельности.

Ситуационная задача включает следующие этапы:

- ситуацию (случай, проблема);
- познавательный вопрос;
- информация по данному вопросу: текст, таблица и т.п. (если требуется);
- вопросы или задания к этой ситуации.

Примеры ситуационных задач.

Ситуационная задача 1.

Пациент К. поступил к Вам в отделение в пятницу. В субботу категорически отказывается проходить курс лечения, который назначил ему врач. Отказ поступил в жесткой, категоричной форме. Лицо пациента было агрессивным. Пациент громко кричал, размахивал руками и обвинял дежурного врача в том, что в медицине он ничего не понимает. В момент конфликта он навязывал ему свою точку зрения, говорил, что сам разбирается лучше. Требовал встречи с лечащим врачом, чтобы тот обосновал ему правильность программы лечения.

Вопросы:

1. Определите тип темперамента, акцентуацию характера и предпочитаемый стиль межличностного взаимодействия пациента.
2. Как эффективно выстроить взаимодействие в диаде «врач-пациент»?
3. Постройте программу выхода из сложившейся ситуации.

Ситуационная задача 2.

В сложившуюся студенческую группу приходит студент, у которого проявляется завышенная самооценка, демонстративность, стремление быть в центре внимания.

Вопросы:

1. Определите характер содержания ситуации.
2. Дайте прогноз поведения студента в новом коллективе.
3. Как выстроить взаимодействие «студент-студент», «студент-группа»?

Проектная деятельность представляет собой форму организации учебно-образовательного процесса. Актуальность технологии проектной деятельности определена тем, что эта технология позволяет развивать исследовательские навыки и способности студентов посредством самостоятельного приобретения знаний.

Привлечение студентов к проектной деятельности начинается с первого курса обучения в вузе.

Работа над исследовательским проектом предполагает:

- изучение актуальности и социальной значимости проекта;
- формулировку целей и осознание конечного результата;
- понимание предмета и методов исследования;
- разработку структуры проекта;
- способы обработки результатов.

Работа, связанная с исследовательским проектом, совпадает с научным исследованием, которая включает в себя обоснование темы, определение проблемы и задач исследования, выдвижение гипотезы, анализ источников информации, поиск способов решения проблемы, оформление и обсуждение полученных результатов [4].

Проектная деятельность направлена на умение взаимодействовать и выстраивать коммуникацию в команде, системно видеть проект, принимать управленческие решения, способность к генерации идей, определять круг задач в рамках поставленной цели, а также способность к управлению проектом и его презентации. Посредством проектной деятельности студенты приобретают психолого-педагогический опыт в профилактической деятельности.

К проектам предъявляются следующие требования:

- актуальность проекта;
- цель и задачи проекта;
- новизна проекта;
- организационные механизмы реализации проекта;
- ресурсное обеспечение проекта;
- бюджет проекта;
- практическая значимость проекта;
- предложения по кадровому обеспечению реализации проекта;
- система контроля результативности реализации проекта;
- информационное сопровождение хода реализации проекта;
- срок реализации проекта;
- публичное представление проекта.

Примерные темы проектов:

1. Профилактика гиподинамия
2. Экологическое кафе
3. Профилактика близорукости
4. Пазлы здоровья
5. Пищевое поведение
6. Приверженность к здоровому образу жизни
7. Профилактика туберкулеза
8. Профилактика инсульта
9. Профилактика COVID-19

Еще одну технологию, которую мы применяем при формировании soft skills у студентов – **тренинговые технологии**.

В рамках этой технологии, применяем моделирование, ролевые игры.

Примеры.

Моделирование ситуации взаимодействия «врач-пациент»

Роли: врач, симулированный пациент.

Сценарий 1.

Сценарий для симулированного пациента. Вас зовут Ирина. Вам 15 лет. Вы поступили в больницу с пневмонией шесть дней назад. При госпитализации: температура 39,1, сильный кашель. До госпитализации болели два дня. Возможно, простудились на физкультуре (легко оделись). Состояние на данный момент: температура 36,7, кашель был только с утра, в целом чувствуете себя хорошо. Общее настроение: скучно, родители приходят только вечером, заняться нечем. В школу не хотите, но хочется домой. Интересуетесь, когда отпустят.

Задание для студента (врача): Вы направлены к пациентке Ирине. Цель – опросить пациентку и узнать:

1. С какими жалобами поступила девушка?
2. Каково ее состояние на данный момент?
3. Ответить на вопросы пациентки.

Сценарий 2.

Сценарий для симулированного пациента. Вас зовут Василий. Вам 13 лет. Поступили в больницу вчера утром, привезла скорая помощь. В школе сильно заболел живот, поднялась температура до 37,8. В больнице поставили диагноз острый аппендицит. Сделали операцию. После операции прошли сутки. Жалобы на данный момент: дискомфорт в области живота, утром тошнило. Когда медсестра измеряла температуру, было 38,0. Состояние спокойное. Интересуетесь, как долго пробудете в больнице.

Задание для студента (врача): Вы направлены к пациенту Василию. Цель – опросить пациента и узнать:

1. С какими жалобами поступил мальчик?
2. Каково его состояние на данный момент?
3. Ответить на вопросы пациента.

Сценарий для симулированного пациента можно предложить разработать самим студентам, исходя из их знаний и понимания особенностей своей профессиональной специальности.

Ролевая игра «Высококвалифицированный специалист».

Цель игры: развитие коммуникативных, управленческих навыков, креативного мышления, эмоциональной устойчивости у обучающихся, умение убеждать людей.

Ход игры. Из группы выбирается один студент. Он играет роль высококвалифицированного специалиста. Остальная часть группы объединяется в малые группы (по 3-4 человека). Эти группы представляют собой медицинские учреждения, а сами студенты являются специалистами в этих организациях. Далее преподаватель информирует группу о том, что: «Вы прочитали резюме (представляете по ФИО выбранного высококвалифицированного специалиста, его возраст, статус, регалии, научные интересы и т.п.), хотели провести с ним собеседование и пригласить на работу в вашу организацию. Необходимо заинтересовать, убедить этого человека, чтобы в результате он выбрал ваше учреждение».

Мини-группам предлагаются следующие задания:

1. Придумать название медицинской организации.
2. Территориальное расположение.
3. Чем занимается организация?
4. Какие функции будет выполнять специалист в медицинском учреждении?
5. Продумать социальный пакет и заработную плату для специалиста.

6. Распределить роли между собой, т.е. какие должности занимают в данном медицинском учреждении.

7. Продумать сценарий коммуникативного взаимодействия.

После выполнения этого задания, начинается проигрывание ситуации каждой группой, собеседование.

В ходе собеседования специалист делает письменные заметки положительных и отрицательных моментов, обращая внимание на вербальную коммуникацию, средства невербального общения, задает вопросы, с целью ориентирования мини-группы в данной ситуации, перебивают друг друга или нет.

Акцент делается на базовые коммуникативные навыки: приветствие, представление по ФИО, должности, умение слушать, убеждать, аргументировать, вести переговоры, самопрезентация, командная работа, нацеленность на результат, способствуют развитию отношений с людьми, помогают поддерживать разговор, эффективно вести себя в критических ситуациях при общении с окружающими.

Когда все группы выступают, высококвалифицированный специалист дает обратную связь каждому учреждению по выполнению базовых коммуникативных навыков, рекомендации. В конце сообщает (с аргументацией) медицинскую организацию, где хотел бы работать.

Подводя итоги проведенного исследования, мы представили наше видение на формирование и развитие soft skills у студентов медицинского вуза. Правильный выбор образовательных траекторий для развития soft skills в учебном процессе позволяют сформировать универсальные и профессиональные компетенции у студентов медицинского вуза, а также, создавая условия формирования «гибких» навыков, можно расширить спектр вариативности способов их жизненного опыта, позволяющие отразить предметное содержание практической работы и субъект-субъектные отношения.

Список литературы

1. Белогурова В.А. Научная организация учебного процесса: учебное пособие. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2014. – 620 с.

2. Гайдученко Е., Марушев А. Эмоциональный интеллект [Электронный ресурс]. – URL: <http://1-a-b-a.com/lecture/show/99> (дата обращения: 26.10.2020).

3. Давидова В. Слушать, говорить и договариваться: что такое soft skills и как их развивать. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://theoryandpractice.ru/posts/11719-soft-skills> (Дата обращения: 27.10.2020).

4. Закирова Т.И. Проектная деятельность студентов как метод формирования компетенций студентов вузов // Современные проблемы науки и образования. – Пенза, 2017. – № 5. – С. 326.

5. Иванов Д. Путь к вершине. Факторы успеха. Что важнее: soft skills или hardskills? [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.colloquium.ru/article/hard_soft/hard_soft.php (дата обращения: 27.10.20).

6. Мамаева С. Предпринимательство как особый вид деятельности [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://helpiks.org/5-63733.html> (дата обращения: 25.10.2020).

7. Носкова М.В. Коммуникативная культура в профессиональной подготовке будущего врача // Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 75-летию Красноярского государственного медицинского университета им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого. Сер. «Вузовская педагогика», 2017. – С. 510.

8. Приходченко Е. И., Бойко Н. И. Индивидуальная образовательная траектория как способ развития самостоятельной учебной деятельности // Вестник Донецкого педагогического института № 1. – 2018. – С.65-76.

9. Сосницкая О. Soft skills: мягкие навыки твердого характера [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.dw.com/ru/soft-skills-мягкие-навыки-твердого-характера/a-4837922> (дата обращения: 27.10.2020).

10. Степанова Л.Н., Зеер Э.Ф. Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов / Образование и наука, 2019. – Том 21. – № 8. –С. 65-89.

11. Стратегия развития медицинского и фармацевтического образования в Российской Федерации на период до 2025 года / [Электронный ресурс]. Режим доступа:<http://bashgmu.ru/upload/kafedry/Кафедры%202017/письмо%20МЗ%20РФ%20Стратегия%20развития.pdf>

12. Татаурщикова, Д. Soft skills. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://4brain.ru/blog/soft-skills/> (Дата обращения: 27.10.2020).

13. Muhleisen S., Oberhuber N. Karrierefaktor Soft Skills. Rudolf Haufe Verlag, Freiburg i. Br., 2005. 230 p.

5.5. Особенности реализации научно-исследовательской работы магистров по программе «Психология здоровья» в медицинском вузе

Актуальность подготовки высококвалифицированных кадров в области психологии здоровья [4] связана с реализацией Концепции развития здравоохранения в России до 2020 г., в которой отмечается, что «сохранение и укрепление здоровья населения Российской Федерации возможно лишь при условии формирования приоритета здоровья в системе социальных и духовных ценностей российского общества путем создания у населения экономической и социокультурной мотивации быть здоровым» [5]. Реализуемая с 2018 г. магистерская программа «Психология здоровья» в Северном государственном медицинском университете (СГМУ, г.Архангельск) основана на все большей востребованности специалистов в области психологии здоровья в условиях Европейского Севера России в связи со сложившейся в последние годы неблагоприятной социально-экономической и демографической ситуацией с сокращением численности трудоспособного населения и экстремальными климато-географическими условиями, что приводит к снижению уровня здоровья и качества жизни населения региона.

Современная психология обладает целым арсеналом техник и технологий психической коррекции, психологического консультирования и диагностики. Деятельность магистров психологии здоровья направлена на улучшение здоровья населения Европейского Севера России посредством внедрения методов психологической профилактики, повышения ценности здоровья, оценки и коррекции неадекватных поведенческих моделей [9].

Магистерская программа «Психология здоровья» спроектирована по модульному принципу, включая шесть модулей:

- адаптационный,
- педагогический,
- научный,
- практический,
- языковая подготовка,
- психология здоровья в современных условиях.

При наполнении модулей учитывались виды деятельности и профессиональные задачи будущих магистров, а также основные теоретические проблемы психологии здоровья, вызывающие интерес исследователей на протяжении последних десятилетий во всем мире: предотвращение нездорового поведения; оценка роли поведения в этиологии болезней; изучение взаимосвязи между психологией и физиологией; оценка роли психологии в переживании болезни; изучение роли психологии в лечении болезни [11,12].

Учебный план магистратуры по психологии здоровья реализуется по типу спирального, где в течение всех пяти семестров обучения наблюдается преимущество дисциплин/модулей от общего к частному, практико-ориентированному (рис.1).



Рисунок 1 - Спиральный учебный план в магистратуре «Психология здоровья» (от первого семестра до пятого)

Первый семестр включает такие дисциплины, как «Актуальные проблемы современной психологии», «Психология личности», «Организационная психология», «Компьютерные и информационные технологии в науке и образования», «Биостатистика» и «Иностранный язык в профессиональной среде». Второй семестр реализует дисциплины «Педагогика и психология высшего образования», «Обработка эмпирических данных с помощью статистических программ», «Актуальные проблемы психологии здоровья», «Психодиагностика в психологии здоровья», «Психическая саморегуляция», «Психокоррекция», дисциплины по выбору «Аддиктивное поведение и психическое здоровье» или «Психология здоровья семьи», «Проективные методы в психологии здоровья» или «Фокус-групповая дискуссия», а также научно-исследовательскую практику. В третьем семестре проводятся такие модули, как «Преподавание психологии в высшем образовании», «Качественные методы исследования», «Количественные методы исследования», «Психологическое консультирование», а также продолжается научно-исследовательская практика. Четвертый семестр ориентирован на дисциплины по выбору, например, «Практикум по психодиагностике детей с отклонениями в развитии» или «Практикум по методам диагностики развития ребенка в норме и патологии», а также педагогическую практику. В пятом семестре реализуется дисциплина «Научное письмо и презентация» и осуществляется преддипломная научно-исследовательская практика.

Научно-исследовательская работа (НИР) является основным видом деятельности для магистров, поэтому ведущим по трудоемкости был выбран научный модуль.

Структура научного модуля представлена следующими учебными дисциплинами:
- компьютерные и информационные технологии в науке и образовании;

- биостатистика;
- обработка эмпирических данных с помощью статистических программ;
- количественные и качественные методы исследования в психологии;
- научное письмо и презентация;
- производственная практика, научно-исследовательская работа;
- производственная, преддипломная практика.

Система НИР магистров по программе «Психология здоровья» организована на основе принципов комплексности, систематичности и последовательности, преемственности, связи теории с практикой. НИР выстроена с учетом постепенного возрастания сложности и объема приобретаемых обучающимися знаний, умений и навыков в процессе выполняемой ими научной работы.

Целью НИР магистра является формирование и развитие способностей проведения самостоятельного исследования в областях профессиональной деятельности, регламентированных ФГОС по направлению подготовки 37.04.01 Психология [10].

Научно-исследовательская деятельность магистра по программе «Психология здоровья» направлена на решение таких задач, как:

- анализ и систематизация научно-психологической информации по теме исследования;
- постановка проблемы и определение задач;
- разработка концептуальных моделей, рабочих планов, программ проведения, подбор методик, построение математических моделей;
- организация проведения исследования, анализ и интерпретация полученных результатов;
- подготовка научных отчетов, обзоров и публикаций по результатам выполненных исследований, планирование, организация и психологическое сопровождение внедрения полученных разработок;
- организация научных симпозиумов, конференций и участие в их работе.

Особенности реализации научно-исследовательской работы магистров. Членство Архангельской области в Евро-Арктическом Баренц регионе, объединяющем на уровне надпровительственных связей приарктические территории «северных стран» Европы и Северо-западных областей России, придает своеобразную специфику и научно-образовательным связям в рамках реализации магистратуры. Наличие долговременных контактов с медицинскими и психологическими факультетами университетов Финляндии, Норвегии, Швеции, Дании способствует развитию международных межведомственных здоровье-ориентированных научных проектов, ориентированных на сохранение здоровья коренного и пришлого населения Севера, позволяющих в наибольшей степени осуществлять научно-педагогическую самореализацию магистрантов, стимулировать их на прямые профессиональные контакты с представителями психологического сообщества зарубежных научно-образовательных центров, мотивировать на изучение и совершенствование иностранных языков. Большой профессиональный интерес вызывает взаимосвязь состояния здоровья человека с изменяющимися экологическими условиями жизнедеятельности [1].

Осуществление современных региональных и международных научных программ основано на результатах многолетних научно-практических исследований сотрудников факультета клинической психологии и кафедры психиатрии СГМУ, включая медико-социальные и психологические проблемы профилактики зависимого поведения населения северных территорий и организационные аспекты изучения их последствий в России и за рубежом [7], учет психологических особенностей в работе с представителями различных социальных групп [6], превентивные подходы к сохранению психического

здоровья контингентов специфических и профессиональных групп [3], изучение социально-психологического скрининга нарушений психического здоровья лиц пожилого возраста [2].

Формы научно-исследовательской работы магистров. Для системного решения проблем организации НИР магистров выделяются три основные формы исследовательской деятельности:

1. Научно-исследовательская работа, являющаяся частью учебного процесса. Данная форма НИР предусматривает изучение магистрами методологии исследовательской работы, систему закрепления знаний и навыков самостоятельного проведения этапов исследования. Цель данной формы НИР – углубление самостоятельности обучающихся, повышение их активности. НИР предусматривает элементы исследований в традиционных формах обучения (семинарах, лабораторных работах, производственной практике и др.).

Виды НИР, встроенной в учебный процесс, наряду с подготовкой библиографических обзоров и составления эссе, включают и написание курсовых работ, магистерских диссертаций.

Курсовая работа

Курсовая работа магистров носит теоретический характер и представляет собой обзор литературы. Обзор литературы – это обзор научных источников по определенной теме. В нем представлен обзор текущих знаний, позволяющий выявить соответствующие теории, методы и проблемы в исследованиях. Написание обзора подразумевает поиск важной литературы, критический ее анализ и интерпретация полученных находок, а не простое переписывание имеющегося материала. Перед началом поиска важной литературы необходимо четко определиться с темой, чтобы сформулировать исследовательский вопрос, например, что такое послеродовая депрессия? После этого составляется лист с ключевыми словами. Прежде, чем читать полноценную статью, необходимо познакомиться с тезисами/рефератом. В случае, если тезис/реферат соотносится с исследовательским вопросом, осуществляется поиск полноценной статьи.

Чтобы начать писать литературный обзор, необходимо понять, как отобранные статьи соотносятся друг с другом, то есть определиться с логикой изложения материала. Выделяется несколько вариантов логического представления:

- по хронологии – изложение материала в зависимости от временного порядка;
- по тематике – изложение материала по темам, с выделением подтем, например, при изучении послеродовой депрессии, можно включить подтемы – определение послеродовой депрессии, распространенность и факторы риска;
- по методологии – изложение материала, представленного разными дисциплинами /подходами; например, понятие послеродовой депрессии можно изучить с точки зрения медицины и психологии.

Обучающийся самостоятельно определяет тему курсовой работы, руководствуясь своими научными интересами и склонностями, в соответствии с примерным перечнем тем, разработанным и утвержденным на кафедрах.

Магистерская диссертация

Магистерская диссертация представляет собой квалификационную работу исследовательского характера, посвященную решению актуальной задачи, имеющей теоретическое или практическое значение для современной науки, содержащую совокупность новых научных результатов и положений, выдвигаемых автором для публичной защиты, имеющую внутреннее единство и отображающую ход и результаты

разработки выбранной темы. Магистерская диссертация имеет обобщающий характер, поскольку является итогом подготовки магистра.

Процесс выполнения магистерской диссертации включает в себя ряд взаимосвязанных этапов:

- выбор темы и изучение литературы;
- разработка рабочего графика;
- сбор, анализ и обобщение материалов по избранной теме;
- оформление магистерской диссертации;
- представление магистерской диссертации научному руководителю на рецензирование;
- представление магистерской диссертации на внешнее рецензирование;
- защита магистерской диссертации.

Примерные темы магистерских диссертаций по программе «Психология здоровья»:

1. Особенности отношения к здоровью студентов медицинского вуза.
2. Психологическая безопасность образовательной среды вуза.
3. Особенности отношения к здоровью врачей.
4. Психологическое здоровье студентов.
5. Психологическое здоровье детей и подростков.
6. Проектирование здоровьесберегающей среды в вузе.
7. Психологическое здоровье преподавателей.

2. Научно-исследовательская работа, дополняющая учебный процесс.

Эта форма НИР предполагает выход за рамки учебной программы, индивидуализацию обучения, углубленное изучение материала курса.

Виды НИР, дополняющей учебный процесс:

- участие в работе научного студенческого общества и кружков, проблемных групп и научных семинаров;
- участие в работе конференций различного уровня;
- участие в олимпиадах по изучаемым дисциплинам (предметных олимпиадах);
- выполнение индивидуальных НИР сверх (вне) учебных планов.

Магистры СГМУ принимают активное участие в работе студенческого научно-практического кружка (СНПК) «Сова», деятельность которого направлена на развитие творческих способностей студентов, формирование навыков проведения научной и практической деятельности, обеспечивающих единство учебного, научного, воспитательного процессов для повышения профессионального уровня подготовки специалистов.

В задачи СНПК входит:

- 1) формирование у студентов интереса к научному творчеству, обучение методике и способам самостоятельного решения научных задач в области психологических и педагогических исследований;
- 2) содействие студентам в овладении научной методологией и навыками проведения самостоятельных научных исследований и разработки научных проблем;
- 3) обмен опытом планирования и проведения научной работы среди членов студенческих научных кружков;
- 4) подготовка активных и успевающих студентов к участию в научно-практических конференциях разного уровня – от внутривузовских до международных;
- 5) отбор перспективной молодежи для формирования резерва научно-педагогических кадров в рамках системы подготовки научной смены.

В процессе обучения магистры участвуют с докладами в научно-практических конференциях, публикуют тезисы и научные статьи, занимаются проектной деятельностью.

На первом курсе в рамках дисциплины «Актуальные проблемы психологии здоровья» магистры выполняют проект по созданию психопрофилактических программ, направленных на поддержание здоровья.

Пример психопрофилактической программы

Обоснование программы «Профилактика суицидального поведения через формирование и развитие психологических ресурсов личности».

Актуальность проблемы подросткового суицида в России за последние годы повышается. Об этом свидетельствуют статистические данные об увеличении числа самоубийств, что связано с глубоким социально-экономическим и духовным кризисом в стране. По данным Всемирной организации здравоохранения Россия занимает второе место по количеству совершенного суицида среди подростков.

Углубленное изучение феномена суицида за последнее десятилетие подтвердило его неоднородность и неоднозначность. Суицидологами (врачами и психологами) была признана несостоятельность психопатологической концепции суицида, согласно которой самоубийство - это всегда аутоагрессивный акт психически больного человека. Было показано, что значительная часть самоубийств совершается психически здоровыми лицами в результате социально-психологической дезадаптации личности в условиях микросоциального конфликта. Наряду с этим получило распространение представление о том, что сам акт самоубийства, совершаемый психически здоровым индивидом, представляет собой во многих случаях непатологическую психологическую реакцию личности на экстремальные обстоятельства. Это представление получило свое отражение в концепции непатологических суицидоопасных ситуационных реакций. Данная концепция декларирует по существу положение о том, что во многих случаях самоубийство совершается психически здоровыми людьми в состоянии психологической реакции на чрезвычайные обстоятельства.

В науке существует термин «пубертатный суицид». Им обозначается целое явление, это подростковые самоубийства. По Морису Фарберу психологический компонент суицидального поведения в этом возрасте представляет собой паттерн, состоящий из четырех психологических характеристик.

1. Эгоцентризм. В подростковом возрасте он развит очень сильно, поэтому при попадании в тяжелые жизненные условия, подросток начинает переживать, страдать, замыкаться на себе. Эгоцентризм здесь приобретает характер отрицания себя.

2. Аутоагрессия. В подростковом возрасте уровень агрессии повышается. Если формируется негативное отношение к себе, то агрессия направляется на самого себя. С точки зрения составляющей аутоагрессии здесь присутствует эмоциональный компонент: тревога, чувство вины, депрессия. Подросток часто не понимает, что с ним происходит, не может и не умеет поделиться своими ощущениями. Еще одна составляющая аутоагрессии - заниженная самооценка.

3. Пессимистическая установка. Одной из проблемных зон подростков является будущее. По отношению к нему подросток испытывает страх, тревогу. На этом фоне пессимистическая установка как психофизиологическая готовность действовать в кризисной ситуации у подростка развивается быстрее, чем у взрослого.

4. Паранояльность. Речь идет о том, что у человека, переживающего это состояние, параноидальные тенденции отчетливы: треть людей, что совершили попытки суицида, повторяют их в течение года. При параноидальном состоянии происходят сужение сознания и фиксация на определенные ценности. Применимо к подросткам, в их возрасте

ценностно-ориентационная сфера не сформирована. Идея уйти из жизни как выход из кризисной ситуации в отсутствие ценностей и жизненного опыта быстро становится доминантой, плюс мотивы, толкающие на это: протест, призыв к помощи, самонаказание, уход от тяжелых душевных и физических страданий, капитуляция. Когда гармонии нет, ребенок начинает протестовать в ответ на педагогическое давление.

Поскольку дети подросткового возраста наиболее уязвимы перед воздействием неблагоприятных психосоциальных факторов, особенно важным является проведение своевременной профилактической работы с этой возрастной категорией.

Цель программы - профилактика суицидального поведения через формирование и развитие психологических ресурсов личности

Задачи программы

1. развитие целеустремленности
2. формирование и развитие позитивного мышления
3. развитие навыков конструктивного выхода из конфликтных ситуаций
4. развитие навыков саморегуляции
5. осознание собственных внутренних и внешних ресурсов
6. развитие умения конструктивно выражать свои мысли
7. развитие уверенности в себе
8. формирование положительного самоотношения

Целевая группа

Программа предназначена для подростков в возрасте 14-18 лет.

Основные направления работы программы

- информационное – обеспечение школьников информацией касающейся тематики программы;
- консультативное – организация группового консультирования;
- аналитическое – анализ проведенных мероприятий по уровню эффективности выбранных форм и методов работы.

Правила организации консультирования по программе

1. Программа реализуется в формате тренинга и состоит из 9 занятий
2. Категория участников: учащиеся 8-11 классов
3. Продолжительность одного занятия: 1,5 – 2 часа
4. Срок обучения: 5 недель
5. Режим занятий: два раза в неделю по два учебных часа

Принципы программы

1. Добровольное участие
2. Соблюдения прав участников группы
3. Активность участников группы
4. Партнёрское, уважительное отношение друг к другу участников группы
5. Доступность информации

Критерии эффективности

1. Повышение уровня информированности и способности справиться с различными сложными и стрессовыми ситуациями в повседневной жизни
2. Использование различных психологических ресурсов в зависимости от ситуации
3. Повышение мотивации к обучению и успешности в различных сферах

Ожидаемые результаты

1. Промежуточные: повышение целеустремлённости у обучающихся, появление навыка целеполагания, повышение способности к позитивному мышлению, осознание значимости семьи и ближайшего окружения, принятие себя, появление навыка

конструктивного выхода из конфликтных ситуаций, обмен положительным опытом между обучающимися.

2. Итоговые: Сформированность «антисуицидальной психологической платформы», выражающаяся в следующих компонентах: наличие способности у детей справляться с различными сложными и стрессовыми ситуациями в повседневной жизни; умение эффективно использовать возможности; знание и использование различных психологических ресурсов в зависимости от ситуации; повышение мотивации к обучению и успешности в различных сферах жизни.

3. Научно-исследовательская работа, параллельная учебному процессу

Ее основная задача – научная профессионализация обучающихся, т.е. специализация, подготовка к конкретной области научной деятельности.

Основные виды:

- участие в конкурсах научных работ;
- участие в конкурсах на получение грантов;
- привлечение обучающихся к выполнению госбюджетных и договорных научно-исследовательских работ (по тематическим планам СГМУ, договорам с предприятиями и организациями различных организационно-правовых форм, целевым и иным научным программам, инновационным разработкам). Это наиболее профессиональный вид НИР, предполагающий участие обучающихся в научных исследованиях, проводимых кафедрами.

Перспективами развития программы «Психология здоровья» является усиление научной составляющей и внедрение в учебный план так называемой SPICES модели:

S – студент-ориентированный подход в обучении (ориентация на потребности и мотивы студентов)

P – проблемно-ориентированное обучение (в основе обучения – различные проблемы, требующие поиска ответов и принятия решений)

I – интегрированное обучение (от знаний к практике)

C – общество-ориентированное обучение («полевое» обучение, а не только в стенах вуза)

E – элективные модули (модули по выбору)

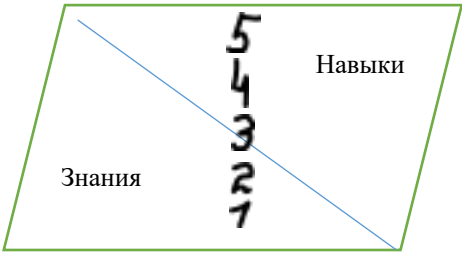
S – система (спиральный учебный план)

В таблице 1 представлен алгоритм внедрения SPICES модели в учебный план магистратуры.

Таким образом, НИР магистров является обязательной органически неотъемлемой частью подготовки в рамках программы «Психология здоровья».

Комплексная система НИР обеспечивает непрерывное участие обучающихся в научной работе в течение всего периода обучения. Важным принципом комплексной системы НИР является преемственность ее методов и форм от курса к курсу, от одной учебной дисциплины к другой, от одних видов учебных занятий и заданий к другим. При этом необходимо, чтобы сложность и объем приобретаемых магистрантами знаний, умений и навыков в процессе выполняемой ими научной работы возрастали постепенно, что направлено на повышение эффективности подготовки специалистов.

Таблица 1 - SPICES модель в учебном плане магистратуры по психологии здоровья

<p><u>Обучение, центрированное на студентах</u></p> <p>Некоторые модули реализуются с позиции обучения, центрированного на студентах, например, Педагогика и психология высшего образования, Биостатистика, Обработка эмпирических данных с помощью статистических программ, Проективные методы в психологии здоровья, Качественные методы исследования в психологии, Количественные методы исследования в психологии и др. Лекции, как правило, осуществляются с применением дистанционных электронных ресурсов, таких как Moodle. Студенты знакомятся с материалом самостоятельно. После восприятия и понимания информации они проходят контроль знаний. Каждый преподаватель имеет возможность проверить, сколько времени студент потратил на изучение материала. Кроме того, эссе рассматривается как одна из форм проверки остаточных знаний.</p>	S												
<p><u>Проблемно-ориентированное обучение</u></p> <p>Некоторые практические занятия реализуют данный тип обучения.</p> <p>Например, в модуле «Биостатистика» преподаватель создает базу данных с различными типами переменных. Студент должен сформулировать проблему/задачу, подобрать нужный статистический критерий, применить его и сделать вывод. В результате по одной базе данных может получиться достаточно много задач, где студенты демонстрируют разные способы решения.</p>	P												
<p><u>Интегрированное обучение</u></p> <p>Вертикальная интеграция в учебном процессе:</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Первый семестр:</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 50%;">знания</td> <td style="width: 50%;">навыки</td> </tr> <tr> <td>Актуальные проблемы психологии здоровья</td> <td>Биостатистика</td> </tr> </table> <p>Второй семестр:</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 50%;">знания</td> <td style="width: 50%;">навыки</td> </tr> <tr> <td>Педагогика и психология высшего образования</td> <td>Психодиагностика в психологии здоровья</td> </tr> <tr> <td>Актуальные проблемы психологии здоровья</td> <td>Психическая саморегуляция</td> </tr> <tr> <td>Аддиктивное поведение или Психология здоровья семьи</td> <td>Психологическое консультирование</td> </tr> </table>	знания	навыки	Актуальные проблемы психологии здоровья	Биостатистика	знания	навыки	Педагогика и психология высшего образования	Психодиагностика в психологии здоровья	Актуальные проблемы психологии здоровья	Психическая саморегуляция	Аддиктивное поведение или Психология здоровья семьи	Психологическое консультирование	I
знания	навыки												
Актуальные проблемы психологии здоровья	Биостатистика												
знания	навыки												
Педагогика и психология высшего образования	Психодиагностика в психологии здоровья												
Актуальные проблемы психологии здоровья	Психическая саморегуляция												
Аддиктивное поведение или Психология здоровья семьи	Психологическое консультирование												

Третий семестр:		
знания	навыки	
Преподавание психологии в высшем образовании	Психологическое консультирование	
Качественные методы исследования психологии	Практика	
Количественные методы исследования в психологии	Научно-исследовательская	
Четвертый семестр:		
знания	навыки	
Актуальные проблемы здоровья в различных отраслях	Практикум по психодиагностике детей с отклонениями в развитии» или Практикум по методам диагностики развития ребенка в норме и патологии	
или	Производственная практика	
Психологическая экспертиза образовательной среды	Педагогическая практика	
Пятый семестр:		
знания	навыки	
Научное письмо и презентация	Преддипломная практика по написанию магистерской диссертации	
<u>Общество-ориентированное обучение</u>		С
Некоторые дисциплины, особенно практико-ориентированные, проводятся в медицинских учреждениях, центрах психологической помощи и т.д.		
<u>Элективы</u>		Е
В соответствии с учебным планом студенты могут выбирать один элективный курс из двух предложенных, например, «Практикум по психодиагностике детей с отклонениями в развитии» или «Практикум по методам диагностики развития ребенка в норме и патологии»		
<u>Система</u>		С
Учебный план реализуется по типу спиралевидного		

Список литературы

1. Виноградова Н.В., Сайфуллин А.А. Экология и здоровье человека // Молодой ученый. 2015. № 21 (101). С. 41-43
2. Голубева Е.Ю., Данилова Р.И., Соловьев А.Г. Социально-экологические подходы в оценке потребности в уходе за пожилыми людьми // Экология человека. 2005. № 9. С. 48-53
3. Ичитовкина Е.Г., Злоказова М.В., Соловьев А.Г. Системный мониторинг психического здоровья комбатантов – сотрудников полиции: монография. Архангельск: Изд-во Северного государственного медицинского университета. 2017. 205 с.
4. Касаткин В.Н., Бочавер А.А. Актуальные проблемы психологии здоровья [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2010. № 5. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n5/Kasatkin_Bochaver.shtml (дата обращения: 10.06.2020)
5. Концепция развития здравоохранения в России до 2020 года. [Электронный ресурс] URL: http://nrma.ru/Reform/zdr_conception_2020.shtml (дата обращения: 10.01.2020)
6. Леус Э.В., Соловьев А.Г. Адаптационные технологии ресоциализации несовершеннолетних осужденных // Психология и право. 2012. № 3. С. 88-98
7. Мордовский Э.А., Вязьмин А.М., Соловьев А.Г. Алкоголь-атрибутивная смертность и организационные подходы к ее учету в России и за рубежом // Наркология. 2012. Т. 11. № 11 (131). С. 60-69
8. Стандарты контроля качества обучения в медицинском вузе: учеб. пособие / Е. Ю. Васильева [и др.]. – Архангельск: Изд-во Северного государственного медицинского университета, 2012. 283 с.
9. Томилова М.И., Соловьев А.Г., Харькова О.А., Пезешкиан Х. Проектирование и реализация магистерской программы «Психология здоровья» в медицинском вузе // Экология человека. 2020. №7. С. 47-50
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 37.04.01 «Психология» [Электронный ресурс] // URL: <http://www.fgosvo.ru>. (дата обращения: 10.01.2020)
11. Ogden J. Health psychology. N.Y., 2007. 285 p.
12. Peseschkian N. Positive Family Therapy - Positive Psychotherapy Manual for Therapists and Families. AuthorHouse IK. 2006. 426 p.

ГЛАВА 6. ВОПРОСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

6.1. Личность педагога в контексте теории инновационного образования

В условиях функционирования рыночной экономики, реформирования российского общества требуются активные граждане такого общества, готовые и способные участвовать в инновационных организационных процессах любого масштаба. При этом образование меняет свое предназначение: из социального государственного института оно превращается в универсальное средство культурных и экономических преобразований.

Главная цель инновационного образования, сформулированная с позиций представления о механизмах развития постиндустриальной цивилизации, состоит в том, чтобы обеспечить опережающее качество развития человека. Являясь важнейшей областью социальной деятельности, образование должно опережать в своем развитии другие формы социальной активности. Некоторые исследователи считают, что исключение может составлять только фундаментальная наука, которая всегда была и будет главным источником «образовательного потенциала» [10, с.78]. Человеческий капитал как фактор развития общества формируется за счет инвестиций в воспитание, образование, здоровье, знание, информационное обеспечение, безопасность и экономическую свободу граждан, а также в науку и культуру. Обязательными составляющими контента образования становятся учебный материал и образовательные технологии, которые создают условия для формирования инновационного мышления. Другими условиями для реализации этой цели выступают:

- многокритериальная постановка и решение проблем,
- нелинейное творческое мышление,
- сформулированные и сформированные навыки владения информационной культурой.

Профессиональное образование направлено на развитие у человека природной предрасположенности к получению знаний и переходу от концептуального осмысления действительности к решению прикладных, социальных, управленческих, организационных, технологических задач. Цель инновационного образования также состоит в подготовке универсальной нравственно зрелой личности, компетентного специалиста с развитой профессиональной культурой. Такой специалист владеет научным стилем мышления, способен к осуществлению инновационных процессов в профессиональном образовании.

Особый статус приобретают инновационный процесс и инновационная деятельность в связи с реализацией новых государственных образовательных стандартов в российском среднем и высшем образовании.

Следует назвать дидактов Э.Ф. Зеера [2], В.И.Загвязинского [1], В.В. Кудинова [6], в работах которых исследовались проблемы инновационного образования. Инновационная деятельность рассматривается не только в образовании, но и в других сферах [7]. А. В. Хуторской подчеркивает единство трёх составляющих инновационного процесса: создание, освоение и применение новшеств [11]. Психолого-педагогические основы инновационной деятельности педагога также исследуются достаточно активно [14].

Педагогическая наука представляет инновационную педагогическую деятельность как целенаправленную профессиональную работу, основанную на осмыслении собственного опыта, изучении, изменении и развитии учебно-воспитательного процесса с

целью достижения более высоких результатов труда, освоения нового знания и обоснованных практических решений. Считается, что источниками инновационных процессов в практике образовательного учреждения становятся различные факторы:

- интуиция / мотивация творческого руководителя, педагога (группы педагогов);
- традиции и опыт конкретных или региональных учебных организаций;
- нормативные документы;
- потребности профессорско-преподавательского состава работать по-новому и др.

Под инновационной деятельностью в образовании понимается

- претворение в педагогическую практику результатов законченных научных исследований и разработок, освоение иных научно-технических достижений;

- преобразование объектов интеллектуальной собственности в новый или усовершенствованный педагогический продукт, реализуемый на практике или в учебном процессе;

- новый или усовершенствованный образовательный процесс и связанные с ним дополнительные научные изыскания.

Педагогическая инновация, как считает Э.Ф. Зеер, представляет собой результат деятельности, обеспечивающий получение нового образовательного эффекта, включая экономические, управленческие, социальные, экологические, здоровьесберегающие и иные аспекты. [2]. Таким образом, инновации выступают в педагогической деятельности как способы решения проблем, возникающих в различных практических ситуациях функционирования и развития образовательных процессов.

Инновационная деятельность в образовании является многокомпонентной социальной деятельностью, которая включает себя процессы

- разработки прогрессивных нововведений в методике обучения и воспитания,
- преобразования реализующего их технологий, а также
- внедрение их в методику и практическую педагогику с целью получения положительного эффекта.

Разработка модели стратегического развития высшей школы обеспечивает выявление способности организации, преподавателей и студентов к изменениям, обучению и самосовершенствованию, что представляет возможности для внедрения различных интегративных форм науки и образования. Интеграция науки и образования позволяет осуществить достаточно радикальный переход от учебно-образовательного процесса к процессу научно-образовательному. Так, магистерские программы позволяют преобразовать структуру изучения учебной дисциплины в структуру научного исследования, которая становится эффективной для формирования и развития творческих способностей обучающихся и повышения качества профессионализма педагогов. Инновации в профессиональном, в том числе – профессионально-педагогическом образовании выражают интегративное содержание технико-технологических, педагогических, организационно-управленческих, социально-экономических нововведений. Эти нововведения обеспечивают инновационное развитие не только профессионального образования, но и науки, производства, экономики, управления и социальной сферы. Инновационные процессы в профессиональном образовании получают практическое воплощение в инновационном образовании.

Противоречие между требованием общества к качеству профессиональной подготовки выпускников вузов, способных целенаправленно и эффективно осуществлять самообразование и самоподготовку к продуктивной деятельности в непрерывно изменяющихся внешних условиях и реальной практикой учебно-воспитательного процесса в вузах, актуализирует проблему самообразования и самоподготовку обучающихся к инновационной профессиональной деятельности. Способность к

самообразованию и осуществлению самоподготовки представляется сегодня как крайне необходимое профессиональное качество специалиста и важнейшее условие для развития профессионально ориентированного мышления. Для того, чтобы специалист мог поддерживать высокий уровень профессиональной компетентности, он должен участвовать в процессе непрерывного образования в течение всей своей жизни. Сформировать готовность обучающихся и выпускников вузов к непрерывному образованию и самообразованию сейчас относится к числу приоритетных задач, стоящих перед современной высшей школой.

Фундаментализация содержания образования достигается расширением и углублением междисциплинарных знаний специалиста, ориентированных на решение проблемных ситуаций в научной и организационной деятельности; профессиональной, коммуникативной и аксиологической деятельности. Информация – это прежде всего знания, которые формируют уровень человеческого капитала страны и соответственно – уровень ее развития и качество жизни населения. Владение информационными технологиями во всех сферах определяют уровень и качество развития гражданского общества и демократии в стране и, в конечном счете, уровень и качество национального человеческого капитала, его эффективность и конкурентоспособность.

По мнению экспертов, для России в целом необходимо сфокусировать политику развития человеческого капитала с учетом критически важных факторов в условиях информационного общества, таких как:

- непрерывность образования,
- всеобщая готовность к практическому применению современных информационных технологий в любой сфере человеческой деятельности и ее преобразованию на их основе,
- владение иностранными языками как неперемное условие способности оказывать информационные услуги на глобальном рынке [8]. Так, развитие иноязычных умений (чтение, письмо, аудирование и говорение) является главной целью всех образовательных программ в предметной области «Иностранные языки». Образовательные программы в данной области направлены на развитие таких умений для применения их в реальных ситуациях общения в соответствии с конкретными результатами обучения каждой программы. Отдельные аспекты эффективного языкового употребления связаны с развитием определенных умений, которые, в свою очередь, требуют необходимых знаний. Например, продуктивные навыки говорения и письма на продвинутом уровне требуют высокого уровня развития грамматических, дискурсивных и прагматических умений, а также социальных аспектов языкового употребления.

В современном мире ни одно государство не может противопоставлять свои интересы интересам человечества. Поэтому актуальным становится понимание глобального образования. Глобальное образование – это не только совокупность национальных образовательных пространств и систем, но и особая мегасистема. В ней создаются и реализуются универсальные цели образовательной политики, а для их достижения включаются международные связи и отношения в области образования.

Под воздействием глобализации развитие образования в мире вступило в фазу международной интеграции как следствие интернационализации образовательной сферы. Происходит формирование единого образовательного пространства – наиболее эффективной формы решения задач международного и планетарного масштаба ближайшего и отдаленного будущего.

Следует отметить, что метафору фрагментарного, клипового образа сознания сменяет образ целостного мира и человека, и это проявляется в переходе от концепции фрагментарного к концепции интегративного образования, в которой идея интеграции

выражает понимание единой и неделимой природы человека, вместе с пониманием индивидуальности появляется чувство причастности ко всему, что происходит в мире.

Междисциплинарность, по утверждению Э. А. Манушина, характеризует современные представления о фундаментальности профессионального образования и заставляет переосмысливать его содержание. При этом существует серьезное давление рынка труда, где остается высоким спрос на специалистов, обладающих не фундаментальными (следовательно, не междисциплинарными), а практическими знаниями. Тем не менее междисциплинарность – основной, если не единственный путь модернизации высшей школы, путь к инновационной деятельности. Разработка междисциплинарных модулей в вузах, особенно для обучения в магистратуре, становится важнейшей задачей, которая выходит на первый план [7].

Показателями инновационного образования становятся инновационность мышления педагога и инновационность мышления студента. Инновационность мышления педагога реализуется на занятиях и является одним из индикаторов качества его деятельности. К сожалению, инновационность мышления студента специально не формируется и практически отсутствует в методическом аппарате педагога. Инновационное мышление студента нами понимается как активная мотивированность в обучении, индивидуальное самоуправление для достижения целей обучения. При этом модель инновационного образования предусматривает обучение в изменяющейся (в когнитивном, социокультурном, экономическом смысле) образовательной среде вуза. Именно сформированная при участии педагога инновационность мышления студента может помочь преодолеть нагрузки и сгладить стрессовые ситуации современной постиндустриальной информационной цивилизации.

На сегодняшний день существующими инновациями в системе образования отмечаются:

- деятельность в условиях перехода на федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования;
- изменение подхода к системе аттестации и повышению квалификации профессорско-преподавательских кадров;
- обобщение и концептуализацию педагогического опыта;
- участие в системе инклюзивного образования;
- участие в апробации новых образовательных программ и ресурсов.

Таким образом, характерными особенностями инновационного профессионального образования можно назвать:

- инновационную деятельность организаторов и реализаторов (педагогов) образовательного процесса в вузах;
- изменение цели самого образования, которое расширяет его возможности до целей глобального образования;
- идеи глобализации образования, которые связаны с интегративными процессами;
- интегративное содержание нововведений;
- интегративные процессы в профессиональном образовании, интегративные формы науки и образования;
- сформированную способность обучающихся и выпускников вузов к самообразованию;
- творческое мышление всех участников образовательного процесса;
- реальную информатизацию образовательного пространства.

Эффективность реформ в области российского образования остается невысокой. Одна из основных причин, на наш взгляд, – недостаточное участие в проектах и реализации этих реформ профессиональных и непосредственных участников

педагогического процесса, самих педагогов. Судя по многочисленным отзывам в СМИ, оппоненты предлагаемых преобразований отмечают отсутствие «культурного взаимодействия», т.е. профессионального диалога.

В процессе вхождения и реализации инновационного интегрального образования ведущую роль играет педагог. Педагог представляются, прежде всего, носителями культуры, носителем мирового педагогического опыта и его продолжателями. Современный педагог обладает творческой индивидуальностью, самобытным педагогическим мышлением. Современный педагог призван стремиться к умению использовать лучший мировой опыт и новые технологии обучения, уметь интерпретировать их применительно к конкретным педагогическим условиям. Инновационные преобразования в системе профессионально-педагогического образования, потребность непрерывного пополнения знаний, актуализировали поиск новых форм подготовки педагогов с определенными профессионально-личностными качествами.

Качество подготовки педагога-профессионала к осуществлению инновационной профессиональной деятельности определяется уровнем развития его профессиональной культуры. Педагогическая профессия требует от личности реализации различных навыков и умений. Влияние на успешность обучения учащихся оказывают такие качества педагога, как степень значимости преподаваемого предмета и подготовка по родственным и смежным дисциплинам, владение методологией предмета, знание психологических особенностей обучаемых, овладение педагогическими технологиями.

Исследователи профессиональных качеств педагога [2, 3, 4, 11 и др.] среди необходимых компетенций называют коммуникативную, организаторскую, информационную, психолого-педагогическую, развивающую компетенции, контрольные умения, навыки формальной и неформальной оценки обучающихся и др.

Т.Е. Исаева [4] считает, что профессиональное мастерство педагога имеет следующие черты:

- общесоциальная и личностная значимость формируемых знаний, умений, навыков, качеств и способов продуктивной деятельности;
- формирование компетенций как совокупности смысловых ориентаций базирующихся на постижении национальной и общечеловеческой культуры;
- создание ситуаций для комплексной проверки умений практического использования знаний и приобретения ценного жизненного опыта;
- интегративная характеристика проявлений личности, связанная с ее способностью совершенствовать имеющиеся знания, умения и способы деятельности по мере социализации и накопления опыта жизнедеятельности.

Готовность к инновационной деятельности чаще рассматривается как совокупность качеств педагога, определяющих его направленность на совершенствование собственной педагогической деятельности и деятельности всего коллектива образовательного учреждения, а также его способность выявлять насущные проблемы образовательного процесса, находить и предлагать эффективные способы их решения. Инновации могут быть представлены как

- отсутствие в данной сфере аналогов и прототипов (абсолютная новизна);
- внесение некоторых изменений в имеющуюся практику (относительная новизна).

При этом реализуются возможности профессионального роста и самосовершенствования педагога. В инновационной деятельности проявляются и раскрываются творческий потенциал специалиста и лучшие стороны его личности.

Главная цель инновационной деятельности педагога – его развитие как творческой личности, переключение его с репродуктивного типа деятельности на самостоятельный

поиск методических решений, превращение педагога в разработчика и автора инновационных методик и реализующих их средств обучения, развития и воспитания. «Отличительные черты инновационной деятельности педагога:

- новизна в постановке целей и задач;
- глубокая содержательность;
- оригинальность применения ранее известных и использование новых методов решения педагогических задач;
- разработка новых концепций, содержания деятельности, педагогических технологий на основе гуманизации и индивидуализации образовательного процесса;
- способность сознательно изменять и развивать себя, вносит вклад в профессию» [11, с.36]

Однако инновации не всегда проявляются в профессиональной деятельности педагога. Довольно часто многокомпонентная образовательная среда вуза позволяет преподавателю демонстрировать только некоторые внешние проявления новшеств (реферативная деятельность студента, необоснованное использование презентаций и др.). «На стадии использования инновации, когда открыто уже невозможно демонстрировать свое негативное к ней отношение, педагоги начинают формально приспосабливаться к новому, так до конца и не принимая его. Нередко они прибегают к частичному (аспектному) применению новшества, искажают его суть, внедряют новое старыми (привычными) способами или имитируют нововведение, сохраняя лишь внешние его атрибуты (признаки), сужают границы его использования и даже фальсифицируют полученные результаты» [1, с. 6].

Болонские соглашения ставят своей целью создание единого европейского пространства, сближения и гармонизации систем образования разных стран. Именно эти соглашения обуславливают реформу образования в России, в частности уже реализуются новые стандарты эффективности образования. В результате присоединения к Болонскому процессу, образовательные системы в большинстве европейских стран в настоящее время находятся в процессе реформирования. Высшим учебным заведениям поставлена задача не унификации, но гармонизации образовательных программ (их «настройке» друг на друга). В процессе реформ, академические модели выпускника и квалификации, необходимые рынку и обществу, должны играть важную роль наряду со специфическими задачами, решаемыми академическим сообществом [8, с.52]. Результаты обучения подразумевают определение уровней их сформированности и сформулированы в соответствии с действующими стандартами высшего образования и Европейской рамкой квалификаций. Они являются измеримыми результатами обучения и связаны с методами оценивания.

Реформы коснулись также оценки деятельности педагогов. Система профессионального образования в информационном обществе призвана развивать такие качества обучающегося, как критическое мышление, любознательность, открытость, настойчивость и т.д., которые будут способствовать непрерывному обучению и развитию в течение всей жизни [12, 15].

Образование педагога должно быть непрерывным процессом. Именно поэтому в условиях интеллектуальной конкуренции непрерывное самосовершенствование, педагогический поиск и творчество являются, по сути дела, одними из обязательных требований, которые предъявляются к современному педагогу. Профессиональная успешность педагога в значительной степени зависит от уровня его мастерства и потребности в развитии обучаемых и себя, от способов его мышления.

Профессиональное самообразование можно определить как опосредованное практикой расширение полученных знаний, творческое освоение педагогом своей

профессиональной роли с целью ее адекватного исполнения. Самообразование всегда выступает средством сохранения профессиональной культуры, являясь важнейшим условием функционирования человека в профессиональной деятельности. В российской дидактике самообразование педагога исследуется как часть и основы его повышения квалификации. И в этом случае самообразование носит управляемый характер. При этом не учитываются мотивационный контекст и акмеологические основания процесса самообразования. Пространственно-временной характер образовательного и воспитательного пространства, их многофакторность, целостность и объемность с множеством размещенных в них разнообразных сред в их взаимосвязи и взаимозависимости внутри широкой социокультурной среды в небольшой степени соответствует современным вызовам времени и инновационным процессам в российском образовании [5]. Это

- необходимость проявления современным специалистом мер продуктивности, плодотворности, созидательности;

- способность к моделированию и конструированию новых, творческих моделей профессиональной деятельности.

Самообразование педагога более эффективно в том случае, если оно связано не только узко-дидактическими целями, но и реализует идею всестороннего развития специалиста как личности для обеспечения высокого качества обучения и воспитания учащихся. Педагог, который постоянно и эффективно занимается самообразованием, оказывает влияние на формирование у обучающихся потребности в самостоятельном приобретении знаний на развитие у них соответствующих умений и навыков.

Для эффективного обеспечения процесса непрерывного профессионального развития педагога – как преподавателя-специалиста в предметной области, как педагога-воспитателя, как педагога-исследователя, наконец, как педагога инновационного образования – необходимы, по крайней мере, следующие два основных фактора:

1) психологическая готовность педагога к инновационной деятельности и специфические рефлексивно-аналитические и деятельностно-практические умения;

2) включение во все формы профессионального образования и повышения квалификации педагога на формирование стремления к непрерывному профессиональному росту.

Занимаясь инновационной деятельностью, развивая инновационную активность, создавая что-то новое, педагог развивается сам.

Раскроем основные характеристики личности педагога, осуществляющего инновационную деятельность. В данном случае мы можем выявить несколько важных индивидуальных факторов, когнитивно-акмеологических характеристик педагога, которые влияют на то, как он приобретает, сохраняет, вспоминает, интерпретирует информацию, действует на ее основе, преобразуя эту информацию в знания, и проектирует индивидуальные стратегии личностного роста.

Эти характеристики мы считаем проявлениями психолого-педагогической компетенции преподавателя вуза.

Развитое самосознание в преподавательской деятельности проявляется как адаптивность, спокойствие в сложных ситуациях учебного процесса, готовность к изменениям, внедрению эффективных образовательных технологий и сильное желание успеха. Педагог чувствует уверенность в себе, имеет реальную самооценку. Профессиональное самосознание, мышление и обучаемость лежат в основе становления профессионала и выступают как характеристики профессиональной зрелости личности. В акмеологическом понимании, как нам видится, педагогическая деятельность включает

в себя профессиональное ведение решаемых вопросов, постоянно расширяющуюся систему знаний, позволяющих выполнять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью. Акмеологический подход позволяет формировать педагогу следующие компоненты своей профессиональной деятельности:

- мотивационно-личностный (акмеологические способности и готовность к саморазвитию),

- когнитивный (система интеллектуально-эмоциональных умений, способствующих непрерывному обновлению и обогащению акмеологического знания),

- психолого-операционный (умения и навыки самопознания и саморегуляции).

Педагогу необходимо чувство самоконтроля. Он обязан демонстрировать способность контролировать или переориентировать негативные побуждения и настроения, регулировать собственное поведение, энергично и настойчиво следуя обучающим и воспитательным целям инновационного образования. Самоконтроль помогает проявлять инициативность и стрессоустойчивость, а также способность понимать и признавать свои настроения, эмоции и мотивы

Высокий уровень эмоционального интеллекта педагога является обязательным условием успешного влияния на обучаемых. Эмоциональный интеллект – способность понимать эмоциональное состояние каждого обучаемого и умение учитывать его эмоциональные реакции и поведение. При этом проявляются эмпатия, умение поддерживать креативные начинания учащихся, способность воспринимать межкультурные особенности, ценить индивидуальное разнообразие и понимать нравственные и ценностные ориентации обучающихся. Эмоциональный интеллект педагога положительно влияет не только на его личную успешность, но и на показатели профессиональной деятельности. Замечено, что у педагога с развитым эмоциональным интеллектом улучшается качество и результаты обучения, повышается мотивация к самосовершенствованию и самореализации, что, в свою очередь, способствует раскрытию личностного потенциала, как самого педагога, так и каждого учащегося.

Эмоциональный интеллект включает характеристики, которые являются важными профессиональными качествами, они развиваются и совершенствуются как в системе повышения квалификации педагогов, так и через самообразование.

Педагогу необходимы коммуникативные навыки. Это – способность достигать взаимопонимания и создавать гармонию в межличностных отношениях с разными людьми по возрасту, статусу и социальному положению, это – умение управлять взаимоотношениями и выстраивать социальные взаимосвязи, чтобы добиться от других желаемых результатов и реализации личных целей. Так, зарубежные исследователи показывают, что успешность самого педагога становится условием успешности обучения учащихся. Например, Роберт Морзано, обследовав 60 000 обучающихся иностранному языку, пришел к выводу, что эффективность обучения зависит от успешности преподавателя. Он приводит данные, которые свидетельствуют о том, что у успешного преподавателя показатели результативности обучения учащихся колеблется от 52% до 38%, а у неуспешного они составляют только 14% [13]. Особое внимание при опросе исследователь уделил как вербальному, так и невербальному коммуникативному поведению преподавателя.

Качества педагога, связанные с коммуникативной составляющей, это – лидерство, умение управлять конфликтами, деструктивным поведением и неконструктивными контактами, уметь работать в команде, выражать свои мысли, задавать вопросы и слушать других, умение эффективно внедрять интенсивные технологии в образовательный процесс. Современные педагогические технологии направлены на организацию заинтересованного, практически направленного процесса обучения, они

- позволяют выявить систему профессионально значимых умений педагогов по организации воздействия на обучаемых,

- предлагают способы осмысленной технологической педагогической деятельности, основанной на воспроизводимости, целевой направленности, умении профессионально применять полученные знания в социально-экономических условиях современного рынка труда.

При использовании инновационных приемов в учебном процессе обучающийся активно приобщается к вербальному общению с преподавателем и группой, использует теоретические и практические языковые знания, полученные в процессе аудиторной и самостоятельной работы с различными источниками информации. Инновационные педагогические технологии актуализируют, интенсифицируют образовательный процесс за счет внедрения активных, аналитических, коммуникативных способов обучения. Они обеспечивают связь теории с практикой и будущей специальностью студента, потому что меняют представление педагогов и обучающихся об образовательной деятельности и формируют современные компетенции будущих специалистов.

Педагог, опираясь на знание психолого-педагогических основ моделирования образовательного процесса, управляя им на всех этапах профессиональной деятельности, не нуждается в неэффективных, внешних, мощных, авторитарных методах управления. Он будет руководствоваться:

- мотивационным управлением через интерес, личную значимость, решение проблем, ситуации успеха и т.д.

- знакомством с закономерностями, моделями и методами познавательной деятельности посредством демонстрации образцов, решения познавательных задач, специальной постановки задач, алгоритмов и инструкций, рефлексии и др.

- адекватным усилением эффективности познавательной деятельности и ненавязчивый анализ недостатков.

Особого внимания заслуживает процесс управления усвоением знаний студентами. Постановка задач и проблемная организация мышления ставит перед педагогом необходимость методологически грамотно управлять мышлением студентов [14].

В век коммуникационно-информационных технологий коммуникативные умения приобретают особое значение для педагогической деятельности. Под коммуникативными средствами понимают комплекс вербальных и невербальных форм общения, а также возможности личности брать на себя и успешно реализовывать различного рода речевые и социальные роли, согласовывать и контролировать свои действия, навыки нетрадиционно мыслить и действовать, что предполагает обретение педагогом новых личностно-профессиональных качеств.

Педагог, деятельность которого реализуется в русле инновационных методик, использует ряд специфических методов обучения, основанных на имитационной методике. Это ролевые и деловые игры, типичные коммуникативные (речевые) задачи и ситуации; деятельностные упражнения (упражнения на решение задач). Все эти методы направлены на формирование и повышение:

- коммуникативной компетентности обучающихся,

- культуры делового (в том числе профессионального) общения,

- умения предупреждать или конструктивно разрешать конфликты и др.

Они также обеспечивают активное и непосредственное участие обучающихся в учебном процессе, организации мероприятий по развитию общения в групповой и образовательной среде факультета, вуза. Являясь частью рефлексивных технологий, перечисленные методы дают возможность педагогу

- ориентироваться на состояние участников образовательного процесса,
- работать с непосредственными чувствами и ощущениями, усиливая позитивное настроение и результативность обучения [14].

Однако не каждый педагог изначально понимает необходимость и значение условий для диалога с учащимися, не все обладают высоким уровнем эмоциональной коммуникативности. Формирование у современной молодежи таких характеристик, как «открытость новому, диалоговость, коммуникабельность, полиобразованность, понимание и восприятие «чужого», является необходимой системообразующей составляющей воспитания» [3, с.59].

Таким образом, в новых условиях успех педагога по развитию и обучению учащихся зависит от прочности и качества взаимоотношений и сотрудничества с обучаемыми, от умения создавать в общении благоприятный эмоциональный климат, благожелательную атмосферу для творчества.

Педагогические инновации предполагают личностный и творческий процесс организации учебного процесса, они охватывают всю сферу образования. Педагог, реализующий контент инновационного образования, показывает, актуализирует все потенциальные возможности личности для поиска оптимального выхода из проблемной ситуации, творческого преобразования профессиональной деятельности, используя инновационные технологии и прогнозируя траекторию собственного профессионального роста и саморазвития.

Стратегической целью государственной политики в области образования является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития государства, современным потребностям общества и каждого человека. Устойчивое преобразование и развитие современной российской экономики невозможно без инновационной системы образования, способствующей формированию потенциала страны.

Список литературы

1. Загвязинский, В.И., Строкова, Т.А. Сопротивление инновациям: сущность, способы профилактики и преодоления // Образование и наука. 2014. № 3 (112) С. 3-21.
2. Зеер, Э.Ф. Дискуссионные аспекты инновационного развития профессионально-педагогического образования // Образование и наука. 2013. № 5 (104) С.65-83.
3. Иванова, С.П. Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности. – Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2002. – 228 с.
4. Исаева Т.Е. Изменение роли преподавателя высшей школы в современном обществе //Интеграция образования. - 2003. - № 1. С.19-22.
5. Костинский, Г.Д. Пространственность в человеческом сознании // Мир психологии. 1999, № 4. С.116-129.
6. Кудинов, В.В. Причины, препятствующие становлению инновационной деятельности педагогов // Научно-теоретический журнал «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» 2013. Выпуск 2 (15). С. 34-39.
7. Манушин, Э.А. Проблемы и перспективы инновационного развития российских университетов. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: technomag.edu.ru/#77-48211/452571.
8. Михеева, Т.Б., Муругова Е.В. Методология и лингводидактика в иноязычном образовании: учебное пособие. – Ростов-на-Дону: ИП Беспамятнов С.В., 2019 – 169 с.

9. Патаракин, Е.Д. Вклад сетевых сообществ в образование /<http://uchcom.botik.ru>.
10. Приходько, В. М., Сазонова, З. С., Чечеткина, Н. В. «Инь» и «Ян» инженерного творчества // Высшее образование в России – 2005 - № 11, с.78
11. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: Методология, теория, практика – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005 – 222 с.
12. Koenig, Rh. Learning for keeps. Teaching the strategies essential for creating independent learners – Alexandria, Virginia: ASCD, 2010. - 183 p.
13. Marzano, R. J. Classroom assessment & grading that work / R.J. Marzano. Association for Supervision and Curriculum Development. – USA, 2006. – 189 p.
14. Mikheeva T.B. Murugova E.V. Management of educational and cognitive activity of students within the framework of psychological and pedagogical aspect// URL: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2019/11/shsconf_ictdpp2018_07003.pdf
DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20197007003>
15. Rosenbrough, Th.R., Leverett, R.G. Teaching in the information age / T.R. Rosenbrough, R.G. Leverett. - Alexandria, Virginia: SCD, 2011. – 179 p.

6.2. Процесс организации эффективного стимулирования труда работников вузов

Процесс стимулирования труда работников вуза является сложным комплексным процессом стратегической важности, поскольку именно вузы формируют трудовой потенциал страны. Система стимулирования должна включать методы материального и нематериального стимулирования.

Указом Президента от 07.05.2012 №597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» Правительству РФ было поручено принять программу поэтапного совершенствования системы оплаты труда работников бюджетного сектора экономики. Программа поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012-2018 годы была утверждена Правительством РФ от 26.11.2012 №2190-р. Она предусматривает переход на новую систему трудовых отношений на основе эффективного контракта. [1, с. 23]

Приказ Минтруда России от 26.04.2013 №617 н «Об утверждении рекомендаций по оформлению трудовых отношений с работником государственного (муниципального) учреждения при введении эффективного контракта» утвердил, что эффективный контракт не является документом, это термин, отражающий особенности содержания трудового договора с сотрудником бюджетного учреждения.

Трудовые отношения возникают между работником и работодателем на основании трудового договора ст.16 Трудового кодекса РФ от 30.12. 2001 №197 –ФЗ. В трудовой договор следует включать положения, указанные в Распоряжении №2190 –р и условия, определенные ст.57 ТК РФ. Изменение условий оплаты труда не может осуществляться без уточнений трудовых функций, поэтому при переходе на эффективный контракт следует конкретизировать должностные функции работника в дополнительном соглашении к трудовому договору. [2, с. 45]

В трудовом договоре, соответствующем эффективному контракту, должны быть уточнены условия оплаты труда, показатели и критерии оценки эффективности деятельности для назначения стимулирующих выплат в зависимости от результатов труда и качества оказываемых государственных (муниципальных) услуг. Однако, этого не достаточно. Должен быть установлен размер вознаграждения за достижение коллективных результатов труда.

Таким образом, в трудовом договоре предусматриваются размеры выплат компенсационного характера и условия осуществления выплат стимулирующего характера. Критерии и показатели эффективности деятельности устанавливаются в отношении всех работников организации. Обязательные условия трудового договора:

- место работы с указанием обособленного структурного подразделения и его местонахождения;
- трудовая функция;
- дата начала работы;
- срок действия договора и обстоятельства, послужившие основанием для заключения срочного трудового договора;
- условия оплаты труда;
- режим рабочего времени и времени отдыха;
- гарантии и компенсации за работу с вредными и (или) опасными условиями труда с указанием характеристик условий труда на рабочем месте;
- условия, определяющие в ряде случаев характер работы (подвижной, разъездной, в пути и т.д.);
- условия труда на рабочем месте;
- условие об обязательном социальном страховании работника;
- другие условия в случаях, предусмотренных трудовым законодательством.

Прежде, чем вводить эффективный контракт необходимо разработать:

- положение о рабочей комиссии по введению эффективного контракта;
- показатели и критерии оценки эффективности труда работников учреждения;
- локальный акт об установлении норм труда работников с учетом отраслевой специфики;
- локальный акт о содержании и объеме трудовых функций каждого работника.

Внести изменения в следующие локальные акты учреждения:

- правила внутреннего трудового распорядка;
- положение о системе оплаты труда и (или) положение о стимулирующих и компенсирующих выплатах;
- положение о премировании;
- должностные инструкции и др.

Сегодня контракты между вузом и преподавателем предусматривают не только преподавательскую деятельность, но и реализацию академических, финансовых и коммерческих нормативов (публикацию научных статей в журналах, индексируемых в Scopus, Web of Science, наличие соответствующего индекса Хирша, получение грантов и т.д.) [3, с. 12] В этом случае переход на систему эффективных контрактов для ППС вузов становится скорее административным методом управления. Проанализируем практику использования эффективных контрактов в ряде вузов Санкт-Петербурга (см. таблица 1).

Например, в ряде технических вузов отмечается, что зачастую работники стремятся к перевыполнению отдельных показателей в ущерб основным обязанностям. Как показывает таблица 1, разработанные эффективные контракты различных вузов Санкт-Петербурга близки по своей сути, что не делает их уникальными с учетом специфики своего человеческого капитала, не учитывает специфику профессорско-преподавательского состава (ППС) вуза, а разрабатывается шаблонно с небольшой поправкой на количественные показатели. Поэтому считать этот инструмент эффективным однозначно нельзя. Мы проанализировали достоинства и недостатки данного инструмента управления с точки зрения работодателя и работника и представили их в таблице 2.

Таблица 1 - Сравнительный анализ эффективных контрактов, используемых вузами Санкт-Петербурга

Показатели	ВУЗ			
	<i>СПбГУАП</i>	<i>СПбГЭУ</i>	<i>ГУМРФ им. адмирала С.О. Макарова</i>	<i>СПб Горный университет</i>
Количество показателей эффективности	26	19	10	22
Анализируемый период, учитываемый при начислении стимулирующих выплат	учебное полугодие	учебный год	учебный год	учебный год
Количество повышающих коэффициентов	нет	нет	25	нет
Максимальное количество баллов за один показатель	10	60	нет, надбавки устанавливаются в абсолютном размере, % или коэффициенте от должностного оклада	20
Максимальное количество баллов	30	246	300% от должностного оклада	140
Стоимость одного балла	в зависимости от финансовых возможностей вуза	в зависимости от финансовых возможностей вуза	минимальный размер выплаты 1000 руб.	в зависимости от финансовых возможностей вуза

Так, упрощая контроль, за выполнением и качеством закрепленных за каждым сотрудником обязанностей, эффективный контракт выступает в качестве действенного инструмента управления, повышая мотивацию на саморазвитие и самореализацию научно-педагогических кадров при незначительных затратах вуза. Однако, и с расчетом размера стимулирующих выплат для научно-педагогических работников возникают проблемы.

Распределять фонд стимулирования можно пропорционально количеству набранных баллов - по установленным критериям эффективности. Однако, отсутствуют гарантии реального увеличения заработной платы работника поскольку, во-первых, стоимость каждого критерия эффективности заранее не определена, а во-вторых, в оценке конечного результата присутствует субъективизм, поскольку оценка проводится работодателем. Размер стимулирующих выплат зависят от сумм финансирования вуза за год, в который назначаются данные выплаты, причем не предшествующего года, а текущего.

Таблица 2 - Эффективный контракт: достоинства и недостатки

Объект	Плюсы	Минусы
--------	-------	--------

Педагогический работник	<ul style="list-style-type: none"> - перечень трудовых обязанностей четко обозначен; - приоритетное направление реализации трудовой функции для работника можно закрепить; - оплата труда в зависимости от сложности работ декларируется как дифференциация; - декларируемая справедливость в оплате труда; 	<ul style="list-style-type: none"> - предлагается «типовое», одинаковое для всех работников дополнительное соглашение к трудовому договору, поэтому не реализуется индивидуальный подход; - отсутствует ясность механизма назначения стимулирующих выплат; - не известна заранее стоимость каждого показателя, критерия эффективности;
Работодатель	<ul style="list-style-type: none"> - определен и уточнен круг трудовых обязанностей каждого сотрудника; - появляются возможности по повышению качества образовательных услуг; - за счет сосредоточения работника на определенной деятельности появляются возможности повышения производительности труда и персонализации управления. 	<ul style="list-style-type: none"> - появляется потребность в нормировании деятельности преподавателей, особенно внеучебной деятельности; - возможное снижение качества образовательного процесса, вследствие сосредоточения преподавателей на более «выгодной», «конъюнктурной» работе в ущерб основной деятельности; - срок заключения эффективного контракта не совпадает с бюджетным финансированием вуза, что осложняет процесс установления размера фонда стимулирования труда.

Теперь весьма актуальна для руководства вузов разработка норм времени на учебную, внеаудиторную, научно-исследовательскую, методическую и другие виды работ. Нормирование труда научно-педагогических работников является важнейшей задачей на протяжении ряда лет. Однако сформировать эффективную, справедливую систему оплаты труда невозможно без определения уровня трудовых затрат на ведение различных видов деятельности человеческим капиталом. Причем нормирование должно отвечать принципам справедливости и объективности, научной обоснованности норм. Для этого необходимо провести комплексные исследования путем фотографии рабочего места и других методик подсчета норма часов, чтобы реализовать указанные выше принципы.

Лицензионный контроль, государственная аккредитация, мониторинг эффективности деятельности являются активно используемыми инструментами внешней и внутренней системы оценки эффективности системы высшего образования и оценка деятельности персонала вуза в рамках внедрения эффективного контракта.

Так, например нормативный подход не может выступать критериями эффективности, хотя и формирует предпосылки для повышения качества образовательных услуг. Экспертный метод характеризуется субъективизмом самих экспертов, а также все зависит от их уровня компетентности или заведомой предвзятости. Индикативный подход характеризуется формированием узкой картины деятельности системы, ориентируясь на оценку внешних результатов деятельности.

Представляется, что именно индексный метод может дополнить индикативный подход, позволяя сопоставить различные по размерности показатели и сформировать общие индексы путем умножения (деления) частных показателей. Методология сбалансированной системы показателей включает оценку групп показателей по

ключевым аспектам деятельности: показатели качества образования; показатели удовлетворенности заинтересованных сторон, показатели эффективности деятельности персонала, показатели эффективности управления.

Интересен опыт ряда технических вузов Санкт-Петербурга, на наш взгляд, эффективно управляющие своим человеческим капиталом, кадровая политика которых направлена на инвестирование средств в персонал. Эта практика приносит ощутимые результаты. О грамотной кадровой политике свидетельствуют ряд показателей и статистические данные о состоянии профессорско-преподавательского состава вузов, носителей человеческого капитала.

Так, в Национальном исследовательском университете «Санкт-Петербургский горный университет» работает на 1.04. 2020г. 622 штатных преподавателя, из них 115 – докторов наук и 465 – кандидатов наук. Таким образом, среди штатных преподавателей 93,2% с учеными степенями и званиями, в том числе 18,2% докторов наук. На условиях совместительства работают 101 преподаватель, из них 28 докторов наук, 68 кандидатов наук. Доля штатных преподавателей составляет 87,4% от общего числа преподавателей. С учетом совместителей профессорско-преподавательский состав с учеными степенями и званиями составляет 93,5%, в том числе докторов наук- 19,8%. Среди преподавателей вуза 95 академиков и членов-корреспондентов различных международных и российских академий, 10 лауреатов Государственных премий Правительства, 27 – Заслуженные деятели науки РФ, Заслуженные работники высшей школы. В целом по университету процент профессорско-преподавательского состава с учеными степенями и званиями составляет 93,5%. На выпускающих кафедрах профессорско-преподавательский состав (ППС) с учеными степенями и званиями составляет 98,8%. Наиболее низкий процент преподавателей с учеными степенями и званиями на кафедрах иностранных языков – 64,8% и физического воспитания – 40%. Здесь разработана адресная программа по увеличению процента преподавателей с учеными степенями. Средний возраст ППС кафедр составляет 48 лет. За период с 2012-2020 гг. средний выпуск внутривузовской литературы, приходящийся на одного штатного преподавателя составил 5,2 п. л. По основным показателям выпуска монографий, учебников и учебных пособий всего в вузе выпущено литературы в объеме 3236, 8 п.л. [5]

Другой пример, уровень образования в Санкт-Петербургском государственном университете аэрокосмического приборостроения (СПбГУАП) обеспечивается высокой квалификацией профессорско-преподавательского состава (ППС), осуществляющего подготовку специалистов в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов. Общая численность ППС университета по состоянию на 1.04.2020г составляет 739 человек, из них штатных работников 58%, внутренних совместителей -18% и внешних совместителей - 23%. Преподавателей с учеными степенями 73, 6%, в том числе штатных – 44%, из них докторов наук- 21%. [6]

Для оценки развития человеческого капитала нами предлагается использовать систему интегральных показателей, характеризующих развитие человеческого капитала на примере технического вуза. Так, доля сотрудников, имеющих ученую степень в СПбГУАП, составляет 74%, что является выше данного значения показателя при высоком развитии вуза 70%. При этом доля докторов наук, профессоров ППС составляет 21%, что также выше, чем при высоком развитии вуза в 20%, а доля кандидатов наук на 1000 студентов составляет 35 чел, что ниже при высоком развитии вуза на 10 чел. Количество публикаций на 100 чел. ППС составляет 3, а значение показателя при высоком развитии вуза 6. Доля научно-исследовательских работ в общей выручке составила 4%, при том, что этот показатель при высоком развитии вуза составляет 5%.

Доля внешних НИР на единицу ППС составила 6%, а при высоком развитии вуза этот показатель составляет 8%.

Таким образом, анализ показателей позволяет сделать вывод о положительной динамике развития человеческого капитала в условиях инновационных изменений, однако фрагментарность и отсутствие системности в выстраивании данных процессов требует выработки принципиально новых методов управления, основанных на коэволюционном подходе (системно-процессного). Возникают проблемы при поиске баланса между традициями и инновациями в вузах, между сложившейся моделью образовательной и научной деятельностью и её изменением под влиянием происходящей модернизации системы высшего образования. Одна из основных проблем найти эффективный инструментарий для управления человеческим капиталом вуза, а также адекватные методы оценки эффективности управления [4, с. 3].

Управление эффективностью человеческим капиталом может осуществляться централизованным, децентрализованным образом и на основе смешанной модели. В большинстве исследованных нами университетов применяется смешанная модель с централизованным способом установления критериев эффективности. По нашему мнению, целесообразно введение детализированных показателей эффективности, которые будут устанавливаться по структурным подразделениям.

Критерии эффективности – это показатели вероятностные (стохастические), поскольку характеризуют эффективность с точки зрения обеспечения соответствия фактического качества образования требуемому, которое является социальной нормой и целью образовательной системы. Представляется целесообразным разработать и использовать при оценке эффективности системы высшего образования такие показатели, как КРІ (keyperformanceindicators), позволяющие производить контроль деловой активности сотрудников, подсистем и системы в целом. Осуществить данную оценку может интегральный индекс. Он складывается из индекса инновационной интенсивности, индекса интеллектуального развития персонала, индекса профессионального развития персонала, индекса образовательного уровня персонала, информационно-коммуникационного индекса.

В целях существенного раскрытия комплексности данной оценки, проанализируем содержательную сторону каждого индекса.

Индекс инновационной интенсивности включает следующие показатели:

- интенсивность выработки и усвоения инноваций;
- численность персонала, занятого исследованиями и разработками;
- время внедрения инноваций;
- уровень физического состояния персонала.

Индекс интеллектуального развития персонала включает следующие показатели:

- доля интеллектуального труда;
- уровень творчества работников;
- гибкость и адаптивность;

Индекс профессионального развития персонала включает следующие показатели:

- опыт выполнения инновационных проектов;
- уровень демократизации управления и самоорганизация (в том числе наличие проектных команд, высокая корпоративная культура, здоровый социально-психологический климат);

- политика стимулирования инициативных работников;

Индекс образовательного уровня персонала включает следующие показатели:

- образовательная структура персонала;
- уровень самообразования персонала;

- совокупность конкретных знаний, навыков, умений;
- профессиональная компетентность.

Информационно-коммуникационный индекс включает следующие показатели:

- обеспечение информацией инноваций;
- коммуникационное развитие организации;
- доступность необходимой информации.

Итак, комплексность оценки очевидна, это дает возможность определять её во взаимосвязи с инновационным потенциалом вуза в целом. Таким образом, принципиально новые подходы и методы в управлении человеческим капиталом создают необходимый базис для систематичного и постоянного совершенствования процессов управления им, тем самым повышая эффективность функционирования системы высшего образования в целом. Эффективность управления человеческим капиталом технических вузов должна оцениваться рассмотренным интегральным индексом, который позволит объективно оценить целесообразность инвестиций в человеческий капитал вуза. Возможности интегрального индекса заключаются в комплексности оценки, позволяющий оценить все эффекты от подобных инвестиций, что обуславливает его преимущества, как системного инструментария.

Смена традиционной парадигмы управления высшим образованием инновационной происходит в условиях, когда успешная работа любого вуза невозможна без постоянного развития и мотивации его человеческого капитала. Безусловно, в этих условиях проблемы эффективного управления человеческим капиталом системы высшего образования приобретают особую актуальность. Оценка эффективности управления человеческим капиталом технических вузов в условиях инновационных изменений, проведенная в данном параграфе, позволила выявить ряд тенденций, таких как: близость эффективных контрактов разных вузов, отсутствие объективной комплексной оценки эффективности управления человеческим капиталом вузов. Это позволило сформулировать модель комплексной оценки и ряд рекомендаций по совершенствованию эффективности управления человеческим капиталом в условиях инновационного развития вузов, используя основные достижения научной мысли, развивающиеся в рамках теории человеческого капитала.

В высшем образовании применяются различные системы стимулирования, и оценить их эффективность представляется затруднительным в связи с географической и исторической уникальностью самих вузов. Так, например в ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет» используется рейтинговую оценку и осуществляется на основе форм, заполняемых каждым преподавателем самостоятельно. [] При расчете рейтинговой оценки ставится соответствующий удельный вес в баллах. Учитываются достижения преподавателей в учебно-педагогической, научно-исследовательской, учебно-методической, организационно-педагогической и воспитательной работе, а также приобретенную квалификацию. При этом, деятельность преподавателей оценивается по таким направлениям, как: персональная информация о преподавателе; учебная работа; воспитательная работа; научно-исследовательская деятельность; организационная и общественная деятельность.

Развитая информационная система управления вузом характерна для Казанского государственного архитектурно-строительного университета в виде «Электронный университет». В данном университете используется рейтинговая оценка преподавателей по следующим направлениям: показатели достигнутой квалификации; показатели активности по итогам календарного года: повышение квалификации; выполнение представительских функций; наука (НИР, НИРС, публикации); учебно-методическая работа; участие в развитии системы ДПО; общественная и воспитательная работа;

прочие неучтенные показатели. Отличительными характеристиками данная система обладает наличием кабинета преподавателя, возможность онлайн-заполнения результатов деятельности с подробным описанием и прикреплением отсканированных документов.

Деятельность ППС ФГБОУ ВО «Шадринского государственного педагогического института» оценивается по следующим направлениям: оценка показателей достигнутой квалификации; оценка научной работы; оценка организационно-методической деятельности; оценка учебно-методической деятельности; внеучебная, воспитательная и общественная работа; поощрения и взыскания.

Математическая модель расчета рейтинговых показателей строится исходя из того, что форма индивидуального рейтинга преподавателя состоит из трех разделов. Все вышеперечисленные параметры имеют определенное количество критериев, каждому из которых присваивается тот или иной балл.

Интерес представляет Индексная система стимулирования ППС ФГБОУ ВО «Ухтинский государственный технический университет». Основанная на системном подходе и методике индексной оценки результатов трудовой деятельности данная система характеризуется особенностью в сравнительной оценке результативности деятельности членов коллектива вуза и алгоритм с «плавающей» базой. В состав разделов Индексной системы входит: учебно-воспитательная и культурно-просветительская деятельность; методическая работа; подготовка научных кадров; научно-исследовательская и инновационная деятельность; повышение квалификации и творческого потенциала; организационно-управленческая и коммуникационная деятельность [7, с. 67].

Каждый из разделов содержит ряд показателей, агрегированных по 4-м категориям: «Потенциал», «Активность», «Результат», «Результат экстра-класса» с последовательным возрастанием значимости категорий. Перечень показателей оценки работы ППС содержит около 100 позиций. Многие показатели «градуированы», так например, учитывается уровень издания и количество страниц публикации.

В большинстве проанализированных систем используются показатели оценки ППС, сгруппированных по таким разделам как:

- 1) учебная работа;
- 2) воспитательная работа;
- 3) методическая работа;
- 4) научно-исследовательская и инновационная деятельность;
- 5) подготовка научных кадров;
- 6) оценка показателей повышения квалификации;
- 7) организационная, общественная и управленческая деятельность.

Например, для вузов при установлении стимулирующей части в зависимости от специфики вуза и задач развития целесообразно использовать три варианта:

- компенсационный, при котором стимулирующая часть оплаты труда формируется с учетом качества и результативности работы сотрудника. При такой модели перечень доплат и надбавок стимулирующего характера включает показатели качества выполняемой работы (успеваемость студентов, качество учебного процесса и др.);

- мотивирующий, при котором стимулирующая часть оплаты труда формируется с учетом показателей деятельности, которая признается значимой руководством вуза, учеными и наблюдательным советом или позволяет достичь заявленных вузами целей (рост публикационной активности сотрудников, увеличение численности иностранных студентов, привлечение внебюджетных средств и т.д.). Мотивирующий в основном

используется при необходимости обеспечить рост количественных и качественных показателей академических сотрудников на долгосрочную перспективу;

- гарантирующий – высокий базовый оклад для ведущих сотрудников (преподавателей), на протяжении длительного времени демонстрирующих высокие показатели результативности. При этом базовый оклад формируется на основании договора между руководителем вуза и сотрудником. Гарантирующий контракт может быть ориентирован на привлечение академических сотрудников конкурентоспособных на международном уровне.

Вуз может выбрать одну из моделей эффективного контракта или использовать смешанную, включающую элементы разных моделей.

Законодательно закреплены требования к переходу на эффективный контракт:

- программа поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012-2018 годы (утвержденная распоряжением Правительства РФ от 26 ноября 2012 г №2190 – р);

- план мероприятий («дорожная карта») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» (утвержденная распоряжением Правительства РФ от 30 апреля 2014 г №722 – р).

На основе анализа данных документов сформулированы принципы разработки показателей:

- объективность – размер стимулирующих выплат должен определяться на основе объективных данных о выполнении показателей эффективности труда;

- предсказуемость - работник должен знать, какие выплаты стимулирующего характера он получит в зависимости от результатов своего труда;

- адекватность – вознаграждение должно соответствовать трудовому вкладу работника, его опыту и квалификации;

- своевременность – вознаграждение должно следовать за достижением результата;

- прозрачность – правила определения стимулирующих выплат должны быть понятны каждому работнику;

- измеримость – степень достижения показателей эффективности должна быть измерима и оцениваться в динамике применительно к периодам времени, за которые начисляются выплаты стимулирующего характера.

Рассмотрев системы стимулирования, применяемые в вузах РФ, можно сделать вывод, что они обладают весьма большим разнообразием, в том числе и по измеряемым показателям работы ППС – от одного показателя до нескольких сотен. По итогам исследования можно сделать вывод, что у вузов, уже применяющих системы стимулирования, есть возможности их использования для внедрения эффективного контракта. Основной задачей в таких случаях становится увязка результатов оценки ППС с формой эффективного контракта.

Профессиональная деятельность сотрудников вуза характеризуется сегодня трудовыми функциями, описанными в должностных инструкциях, опирающихся на профессиональные стандарты. Исходя из этого результаты труда человеческого капитала вуза не всегда можно соотнести с издержками, а эффект может быть не только экономическим, но и социальным, методическим, инновационным, но обязательно ориентированным на качество научно-образовательной деятельности, что двояко влияет на бюджет вуза, увеличивая или сокращая издержки трудозатрат. Как следствие, в трудовых договорах, заключаемых с педагогическими работниками на принципах эффективного контракта, должны устанавливаться именно показатели и критерии качества (результативности, продуктивности), а не эффективности. Принципы, на которых должен базироваться эффективный контракт включает следующие компоненты:

- принцип объективности при формировании и оценке достижения целевых показателей эффективного контракта определяет размер стимулирующих выплат для сотрудника (на основе учета сведений о степени выполнения им таких показателей);

- принцип предсказуемости и стабильности обеспечивает знание и уверенность сотрудника в получении определенного размера стимулирующих выплат, которые ему положены, исходя из результатов его деятельности;

- принцип адекватности помогает рассчитать выплату стимулирующих надбавок, соизмеримую (адекватную) вкладу каждого сотрудника в конечный результат деятельности вуза, учитывая его опыт и квалификационный уровень;

- принцип своевременности гарантирует незамедлительность стимулирующих выплат по достижению результата;

- принцип прозрачности дает доступное понимание каждому сотруднику техники расчета и правил формирования стимулирующих выплат;

- принцип измеримости достигается за счет экспертно выбранных методов измерения целевых показателей эффективности деятельности, оценивающих их в динамике с учетом временных периодов и осуществленных трудовых затрат.

Следует отметить, что выполнение перечисленных принципов потребует заключения дополнительного соглашения к действующему трудовому договору для понимания ими критериев оценки результативности их деятельности [8, с. 34].

Таким образом, мотивирующая функция эффективного контракта обеспечивает реальное представление сотрудников о значимости его личности для данной организации и формирует установки на интенсивность трудовой деятельности. Сегодня система эффективного контракта еще не в полной мере разработана и требует дальнейшего анализа, как на институциональном, так и на функциональном уровне. При этом он не должен рассматриваться как инструмент оптимизации численности вузов и преподавателей, формирования «потогонной системы» труда преподавателя, не в качестве замены доверительных трудовых отношений рыночными, а как действенный инструмент повышения экономического эффекта, производительности труда, качества образования и науки, средство повышения общественного статуса и материального положения преподавателя в российской системе образования.

Список литературы

1. Борисова Н.К. Критерии оценки преподавателей и вузов России /iupr.ru/domains.Data/ filestrunal.32 (дата обращения 01.08. 2020)
2. Гречко М.В. Инновационное развитие экономики на основе управления человеческим капиталом: монография. Ростов-на-Дону: ИПО ПИ УЮФЮ, 2012, 124 с.
3. Дятлов С.А. Основы теории человеческого капитала. СПб.: СПбУЭФ, 1994. 234 с.
4. Ильинский И.В. Инвестиционный процесс в сфере образования: институционально-структурный анализ. СПб.: СПбГИЭУ, 2000, 156 с.
5. Отчет о самообследовании Национального исследовательского университета «Санкт-Петербургский горный университет»// spmi.ru/sites/default (дата обращения 12.08. 2020)
6. Отчет о самообследовании Санкт-Петербургского государственного университета аэрокосмического приборостроения //docs.guap.ru/common/so_2017.pdf (дата обращения 12.08. 2020)
7. Потемкин В.К. Инновационный менеджмент в кадровой работе. СПб.: СПб АУП, 2003, 456 с.
8. Aera D.E. Higher education, human capital and the knowledge economy. LAP, 2017. 134 p.

6.3. Конкурентоспособность преподавателя высшей школы: инновационный ракурс

Конкурентоспособность как важнейший элемент экономического рынка предопределяет востребованность производимых товаров, услуг, создавая отсроченный эффект. Потенциал конкурентоспособности заключается в некотором «авансовом» характере, когда совокупность базовых и отличительных характеристик обуславливают выбор именно этого товара, специалиста, предприятия и др. для удовлетворения возникших нужд и решения поставленных задач перед индивидом, собственником, организаций, сферой экономики в целом. Предполагается, что конкурентоспособность производителя в должной мере должна обеспечить результативность произведенных им действий и, в некоторой степени, «эволюционирующее качество» конечного продукта или услуги. Очевиден и тот факт, что конкурентоспособность – динамическое образование, способное как к росту, так и стагнации, требующее постоянной «работы» и совершенствования в любых отраслях социально-экономической деятельности. Образующей конкурентоспособности выступает человеческий капитал - «ключевой генератор стоимости и инструмент привлечения инвестиций» [1].

Не отрицая вклад всех ступеней образования в общую конкурентоспособность отрасли, отметим, что именно система высшего образования является базисом формирования человеческого капитала, знаний, технологий и инноваций во всех отраслях хозяйствования [13]. Высшее образование как «производство» имеет два основных ресурса – образовательная организация и педагогический корпус (человеческий капитал высшего образования) формируя несколько уровней конкурентоспособности.

Глобальная конкурентоспособность сферы высшего образования на мировом уровне. Оценка проводится через системные показатели - критерии успешности отрасли на уровне выпускника вуза, отдельных организаций и системы в целом. В качестве примеров таких показателей авторы доклада о глобальной конкурентоспособности высшего образования [1], приводят результативность высшего образования (доступность, трудоустройство, международный обмен, научная продуктивность) и обеспеченность ресурсами (финансы, инфраструктура и др.), в тоже время, отмечая, что консенсус в оценивании мультифункциональных образовательных систем не может быть достигнут в связи с разноуровневыми системами высшего образования и их видовым многообразием. Особенности природы конкуренции отрасли высшего образования заключаются в необходимости работы на «будущее», и в этом суть ориентации на потребителя – социум, культуру, науку и экономическую систему России в первую очередь, и только потом, – выход на международный уровень и внешняя конкурентоспособность отрасли.

Таким образом, неоднозначность оценки глобальной конкурентоспособности высшего образования приводит нас к выводу, что само «участие» в отраслевой конкурентоспособности на международном уровне и есть ключевой фактор развития отрасли, содержащий ответ на существующие глобальные вызовы и формирующий вектор конкурентоспособности по уровням образования.

Конкурентоспособность образовательных организаций на внешнем и внутреннем рынках является развитием трендов глобализации, интеграции, диверсификации, цифровизации и стандартизации высшего образования, предопределивших сравнение результатов образовательной деятельности – качества процесса получения высшего образования, предоставляемого конкретной образовательной организацией, и качества результата – уровня подготовки выпускника вуза.

Ее развитию способствовала Концепция создания и государственной поддержки развития федеральных университетов [18], раскрывающая статус федеральных вузов как

флагманов образования в федеральных округах России для решения геополитических инновационных задач экономики и образования. Это предопределило последующие интеграцию и укрупнение региональных университетов и институтов (слияния и поглощения) в каждом федеральном округе.

Их направленностью является «культивирование региональных форм роста инновационной экономики» [22], а отличительной особенностью является высокий уровень автономии и финансового обеспечения из различных источников, и, соответственно, высокий уровень прав и свобод. Это проявляется: в возможностях выбора форм, методов управления; в выдвигании собственных форм и требований (стандартов); в создании собственных научных баз в виде организаций различных форм собственности; в самостоятельном присуждении ученых степеней; в привлечении лучших педагогических кадров; в развитии ресурсной базы и др.

Параллельно с сетью федеральных университетов развивается и динамическая сеть *национальных исследовательских университетов* – категория университетов, присваиваемая в результате конкурсного отбора на 10-летний период [23]. Данный статус предполагает отраслевую направленность вуза и подготовку кадров для самых высокотехнологичных секторов экономики в интеграции науки, образования и производства. В отраслевой и производственной направленности, а также, в конкурсном отборе в данный вузовский сегмент [20] заключается их коренное отличие от федеральных университетов.

Федеральные университеты являются образовательными флагманами региона, центрами научной, образовательной жизни, сохраняя стабильно высокий уровень образования, что проявляется в высоком конкурсном отборе абитуриентов, спросе работодателей на выпускников, а также в развитии преемственности и притоке молодых кадров в отечественную науку. Среди данной группы университетов есть свои лидеры по разнообразным группам показателей; конкурируя между собой, вузы выстраивают стратегии развития, реализуют собственные программы интеграции науки, образования и культуры.

Национальные исследовательские университеты конкурируют не только в собственной группе, но и с другими отраслевыми вузами за право работать в рамках выбранного сегмента науки, технологий или социальной сферы.

Формирующая типология отечественных вузов, их внутренняя неоднородность с одной стороны, и востребованность каждого типа у потребителей образовательных услуг, с другой стороны, обозначена в действующем сейчас проекте «Опорные университеты» [25]. Данный проект ориентирует систему образования на горизонтальную интеграцию региональных вузов в социально-экономическую систему региона [6]. Проект предполагает включение вузов в конкурентную среду в рамках собственной образовательной ниши, с позиционированием одного из четырех типов: «технологический лидер в регионе; многопрофильный региональный университет; лидер в отрасли (отраслевой университет); университет в трансграничном регионе» [4]. Ориентация на развитие региона присутствия и укрупнение региональных вузов отражает мировые тренды развития высшего образования и систем управления вузами, а также, обуславливает продвижение инноваций на все виды образовательных организаций высшего образования, способствуя повышению конкурентоспособности каждой из них. Подобная система создает условия динамического развития драйверов регионального образования, что говорит о наличии высокой конкурентной среды внутри страны, а возможности изменений позиционирования университета остаются открытыми для всех вузов.

Внешняя конкуренция вузов проявляется в их стремлении участия в мировых рейтингах. На государственном уровне планируются и поддерживаются различные

проекты по вхождению отечественных лидеров высшего образования в сотню ведущих мировых университетов по ведущим рейтингам THE (Times Higher Education), QS (Quacquarelli Symonds) и ARWU (Шанхайский университет), ориентируя вывод российских вузов на международную арену. Поскольку такая задача поставлена сравнительно недавно, а внешняя и внутренняя система оценивания качества образования и ресурсов вуза разительно отличаются, то существенно различимы и цели стремления к попаданию в рейтинги. И прежде всего, это - образовательный статус страны, открытость университетов к развитию и продвижению репутации на рынке образовательных услуг, повышение мотивации к конкуренции на внутреннем и внешнем рынке при максимально возможном сохранении отечественных образовательных традиций в текущих экономических условиях.

Конкурентоспособность педагогического корпуса рассматривается с позиций добавления ценности к результату обучения. Уникальна роль педагога как важнейшего звена, ресурса и потенциала системы высшего образования, оказывающего значительное влияние на формирование конкурентоспособного выпускника вуза, вносящего вклад в обеспечение конкурентоспособности образовательной организации и системы высшего образования и социально-экономической системы в целом.

Изменения в образовательной системе высшего образования, введение новых профессиональных стандартов и требований к педагогу высшей школы, зависящих от типа (уровня) образовательной организации делают педагогическую карьеру очень динамичной, требующей вариативности карьерных стратегий и непрерывного развития, что означает недостаточность однократного становления конкурентоспособности педагога. Более того, существующая сейчас типология университетов (федеральные, национальные исследовательские, опорные и др.) создает собственные шкалы «конкурентоспособности» педагога, идентифицируя ее по собственным показателям и динамике развития. И это создает новые условия профессиональной жизнедеятельности преподавателя высшей школы, обуславливая необходимость непрерывного повышения его собственной конкурентоспособности и удержания позиций на рынке образовательных услуг, а, следовательно, теоретическую разработку и практическую реализацию, и проверку адекватности ситуации научно-методического обеспечения повышения конкурентоспособности преподавателя высшей школы.

Психолого-педагогическое понимание конкурентоспособности предлагается академиком В.И. Андреевым - «конкурентоспособная личность — это личность, для которой характерно стремление и способность к высокому качеству и эффективности своей деятельности, а также к лидерству в условиях состязательности, соперничества и напряженной борьбы со своими конкурентами» [2]. Ученый связывает конкурентоспособность человека с творчеством, точнее, – с творческим саморазвитием и творческой самореализацией человека, делая акцент на самонаправленности, качестве его обучения и воспитания, формировании духовно-нравственных ориентиров, и рассчитывая на прогнозируемую успешность в профессиональной жизнедеятельности.

Обобщая результаты предыдущих исследований [2; 5; 12; 29], мы приходим к выводу о том, что конкурентоспособность человека связывается с деятельностью (учебной, квазипрофессиональной или профессиональной), а результативность этой деятельности - с качеством ее результата и лидерством в его достижении, подтверждая ее ситуативный характер через адаптацию к условиям современного рынка труда и социальной конкуренции, отражая «предрасположенность личности вести себя соответствующим образом в широком диапазоне жизненных ситуаций».

В рамках образовательных услуг само понятие «конкуренция» особенное, и отличается от экономических представлений результативностью деятельности. В

обычной трактовке конкуренция означает реальное стремление продукта стать лучшим по каким-либо качествам (спектру качеств), соответственно, иметь потенциал высокого спроса на рынке при установке ценовой категории. В контексте видов педагогической деятельности преподаватель высшей школы является производителем образовательных услуг, одновременно осуществляя образовательную, научно-исследовательскую и методическую деятельности. С педагогических позиций «качество образовательных услуг», несмотря на явную нормируемость ФГОС, имеет весьма размытые контуры и во многом субъективно, то есть, зависит не только от уровня образовательных услуг, транслируемых вузом через педагога и образовательную среду. В качестве образования основным «регулятором» является сам обучающийся, его уровень способностей, готовности, мотивации. На качество образования обучающихся как конечный «результат» деятельности преподавателя высшей школы, влияет слишком значительное количество слабоформализуемых факторов, но, безусловно, роль педагога как наставника, тьютора, транслятора знаний, опыта и образцов действий, имеет существенное значение, наряду с выбранным учебным заведением, в совокупности образуя третьего участника педагогических коммуникаций – образовательную среду.

Именно поэтому профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», распространяемый на преподавателя высшей школы, содержит ряд обязательных требований к педагогу, обуславливая необходимое состояние созданных педагогом образовательных процессов [21; 9]. Преподаватель высшей школы должен обладать высшим образованием (предметная сфера и/или педагогическое образование), иметь магистерскую степень или дополнительное профессиональное образование по специальности «педагог высшей школы», как правило, иметь ученую степень (кандидат наук, доктор наук). Таким образом, существует несколько категорий лиц, способных претендовать на должность «преподаватель высшей школы» - специалисты с базовым предметным образованием, специалисты с базовым педагогическим образованием, магистры по направлению «педагогическое образование», имеющие и высшее образование (бакалавриат, специалитет). Несмотря на принципиально разные «стартовые» позиции, с 2015 года деятельность педагога высшей школы нормируется единым стандартом [21]. Данный стандарт раскрывает спектр требований для каждого вида трудовой функции преподавателей высшей школы, и обобщенные по трудовым функциям (преподавания учебных курсов, дисциплин (модулей) для трех групп должности преподавателей высшей школы: 1) ассистент, преподаватель, старший преподаватель; 2) доцент; 3) профессор. В рамках этого же стандарта указывается необходимость повышения квалификации преподавателя высшей школы, рекомендуемый срок – 3 года, направление повышения квалификации не указано, что, формирует большую вариабельность и остается в зоне ответственности преподавателя за свой профессиональный рост.

Уточним принадлежность рассматриваемой категории «конкурентоспособность преподавателя высшей школы». Являясь экономическим понятием, «конкурентоспособность» предполагает наличие способностей объекта выдержать конкуренцию в сравнении с аналогичными объектами [24]. Конкуренция как категория формирует одновременно созидательные и разрушительные отношения, когда конкурентная борьба вытесняет менее способного участника с экономического рынка, то есть, это, прежде всего, борьба и соревнование.

Конкуренция на рынке образовательных услуг то же в некотором роде борьба: *за обучающегося*, который придет в вуз, будет там учиться, вносить вклад в развитие человеческого капитала как самой образовательной организации (материальный,

интеллектуальный, социальный), так и общества в отсроченной перспективе; *за преподавателя*, вкладывающего свой интеллектуальный капитал в образовательную, научно-исследовательскую и методическую деятельность вуза и достигающего результативности; *за статус вуза*, определяющего его место в рейтинге и финансирование и др.

Как отмечают специалисты [11; 19], множественность возможных траекторий профессионального роста современного педагога может дать самый неожиданный синергетический эффект, поскольку не всегда в одном человеке способны совмещаться качества ученого-исследователя, опытного педагога, обладающего профессиональным мастерством, производственного специалиста-практика. Чаще всего это действительно разные люди, в совокупности образующие преподавательский состав вуза (кафедры), и вносящие каждый свой вклад во все виды преподавательской деятельности, и как следствие, в качество образования выпускника вуза.

Превышение требований профстандарта в некотором роде составляет «запас прочности» преподавателя, сопутствующий развитию спроса на него со стороны работодателей – образовательных организаций высшего образования. Конкуренция преподавателей высшей школы, таким образом, означает: наличие требований к качествам преподавателя высшей школы; множественный выбор работодателем преподавателей высшей школы; наличие уникальных характеристик преподавателя высшей школы, делающих его необходимым работодателю.

Но нельзя забывать и о феномене исторически сложившихся педагогических ценностях российского образования. Укажем лишь несколько из них. Во-первых, организация рабочего времени – специфика работы преподавателя высшей школы заключается в многообразии его деятельности. Кроме непосредственного проведения лекционных и семинарских занятий, преподаватель готовится к ним, постоянно расширяя свой кругозор, это и занятие научно-исследовательской деятельностью. Ведь именно от уровня подготовки преподавателя, широты его кругозора, научных интересов, умения передать своих знания студентам, увлечь их, приобщить к научной работе зависит в конечном итоге обеспечение высокого качества образования университета в целом.

Во-вторых, в учреждениях образования слабо развита формализация отношений – кафедру (как основополагающее звено структуры университета) считают еще одним домом, а коллег – второй семьей. В-третьих, на ментальном уровне преподавателем не допускается равнодушное, недоброжелательное отношение к студентам. Несмотря на отход от идеологии в образовании, за ним признается высокая социальная значимость и воспитательный потенциал (обучение, воспитание, развитие) и на уровне высшего образования. В-четвертых, работа в системе высшего образования дает возможность получить достаточно высокие статусные отличия: это ученая степень и ученое звание, административный пост.

Такое положение создает особую внутривузовскую среду, как указывает О.Н. Запорожец «акцент в данном случае делается на понимании ее как группы взаимодействующих участников, создающих и разделяющих общие системы смыслов, обладающей внутренними механизмами саморегуляции, относительно автономной и локализованной (укорененной в определенном пространстве), испытывающей влияние разнообразных контекстов» [16]. Мы приходим к выводу о том, что университет представляет собой корпорацию особого типа, которая для успешного функционирования в конкурентной среде должна формировать свою корпоративную среду на основе как исторически сложившихся феноменов педагогической культуры, так и новых черт корпоративной этики, характерных для бизнес-структур. Совместная деятельность, общие цели, смыслоориентация в некотором роде обособляет вуз и

формирует новые корпоративные характеристики - корпоративное сознание, корпоративную культуру и корпоративную среду, поддерживая традиции, особенности вуза и развивая их в текущей реальности в ответе на внешние вызовы. Ситуация плюрализма и конкурентности создает благоприятную ситуацию для организации учебно-воспитательного процесса в корпоративном духе, что позволяет улучшить подготовку будущих профессионалов, ориентированных на традиции своей профессии.

Университет как самостоятельный субъект формирует собственные ценности, позволяющие ему быть успешным в конкурентной среде. Аксиологической базой, обеспечивающей его функционирование, выступают академические свободы преподавателей, инновационная деятельность, организационная и экономическая устойчивость. Академические свободы создают ситуацию возможности творческой самореализации и поддержания профессионального энтузиазма. Важно отметить, что с точки зрения преподавателя высшей школы корпоративная среда и конкурентная среда не равнозначные понятия. *Конкурентная среда* может как выходить за рамки вуза, так и идентифицироваться с ней. В ее создании участвуют практически все участники отношений в сфере образования – педагогические работники, образовательные организации, обучающиеся и их представители, органы государственной власти, общественные организации [26]. Анализируя названные компоненты можно выделить следующий функционал их действий (Таблица 1).

Таблица 1 - Формат участия компонентов системы образования в формировании конкурентной среды преподавателя высшей школы

Участник конкурентной среды преподавателя высшей школы	Функционал действий участника конкурентной среды преподавателя высшей школы
Преподаватель высшей школы	<ul style="list-style-type: none"> – вносит вклад в реализацию образовательной деятельности и качество образования в целом; – вносит вклад в реализацию научно-исследовательской деятельности и достижение научных результатов; – вносит вклад в реализацию методической деятельности и разработку учебно-методических материалов
Образовательная организация (работодатель)	<ul style="list-style-type: none"> – определяет требования к компетенциям преподавателя; – задает качественные-количественные параметры результативности всех видов деятельности преподавателя; – обеспечивает конкурный должностной отбор
Обучающиеся	<ul style="list-style-type: none"> – формируют социальный заказ на параметры образовательной деятельности; – оценивают soft- и hard-компетенции преподавателя, педагогическое мастерство
Родители (представители обучающихся)	<ul style="list-style-type: none"> – формируют социальный заказ на параметры образовательной деятельности
Органы государственной власти, осуществляющие контроль в сфере высшего образования	<ul style="list-style-type: none"> – устанавливают нормативные параметры образовательной деятельности – осуществляют анализ, контроль и сопровождение образовательной деятельности
Общественные организации, осуществляющие деятельность в сфере образования	<ul style="list-style-type: none"> – формируют социальный заказ на параметры образовательной деятельности; – осуществляют анализ, контроль и сопровождение образовательной деятельности

В спектре действия конкурентной среды преподавателя высшей школы формируются необходимые требования к нему, обуславливающие как конкурентную позицию самого педагога, так и образовательной организации как его работодателя. В тоже время, корпоративная теория поддерживает постулат о том, что «конкуренция может возникать как за ресурсы индивидуумов, не входящих в корпорацию, так и входящих в нее» [10]. Применительно к образовательному пространству это означает, что наличие значительных личных конкурентных преимуществ делает преподавателя востребованным, и обуславливает возможность самостоятельного выбора работодателя, роста благ и удовлетворенности от профессиональной деятельности.

Вторая сторона конкурентоспособности связана с ее результативностью – достижением качества образования как «точечным» (в рамках преподаваемой дисциплины), так и «локальным», в рамках направления обучения (специальности) и вуза в целом. Несмотря на конкуренцию, каждый из педагогов вносит вклад в качество подготовки студентов, то есть осуществляется и кооперация, аналогично процессу производства товара или услуг. Согласно представленной схеме (Рисунок 1), каждый субъект, воздействует на объект с целью получения какого-либо результата и не воздействует на другой субъект, конкурируя с ним (даже вне взаимодействия) за достижение результата.

Классическая *теории кооперации и конкуренции* М. Дойча [14], противопоставляет два этих понятия (конкуренцию и кооперацию); считается, что конкуренция как усиление собственных позиций, ущемляет интересы противоположной позиции, создавая конфликтность, в то время как кооперация, напротив, создает базис совместного достижения целей.

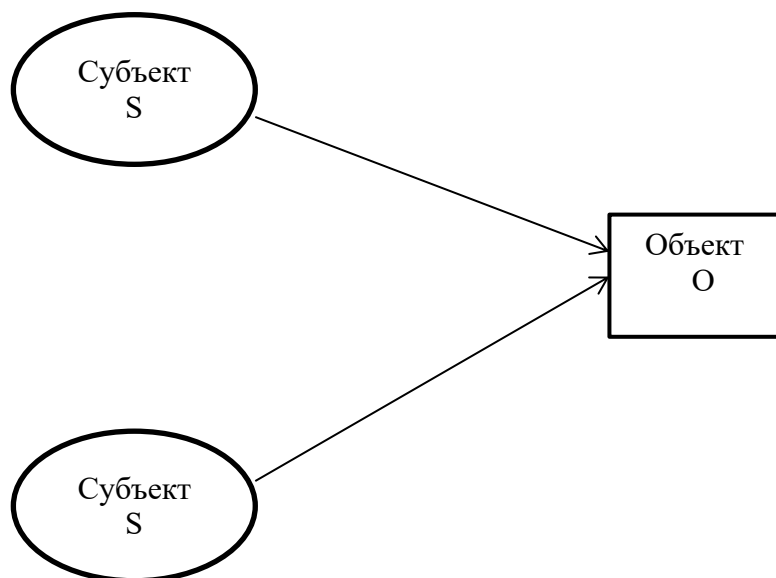


Рисунок 1 – Субъект-объект-субъектное взаимодействие в теории конкуренции и кооперации [28]

В сфере образовательной деятельности, однако, представленная ситуация иная. Если в качестве «объекта» воздействия условно считать студента (хотя, с точки зрения формата деятельности, поскольку он вносит собственный вклад в качество собственного образования, он также является субъектом), то множество педагогов, воздействующих на него, представляются «субъектами». Совместная деятельность «субъектов» (преподавателей высшей школы), формируемой ими образовательной среды и «объекта» характеризуется результативностью в виде приобретенных объектом компетенций (ОК,

ОПК, ПК), уровень владения и потенциал развития которых и есть качество образования (Рисунок 2).

Представленная схема анализа подчеркивает тезис А.Г. Шмелева [28] о сходстве «парадигмы конкуренции» с «парадигмой деятельности», когда «предметом деятельности выступает определенный объект, и именно этот объект находится в фокусе внимания субъекта (а не другой субъект, являющийся конкурентом первому субъекту)».

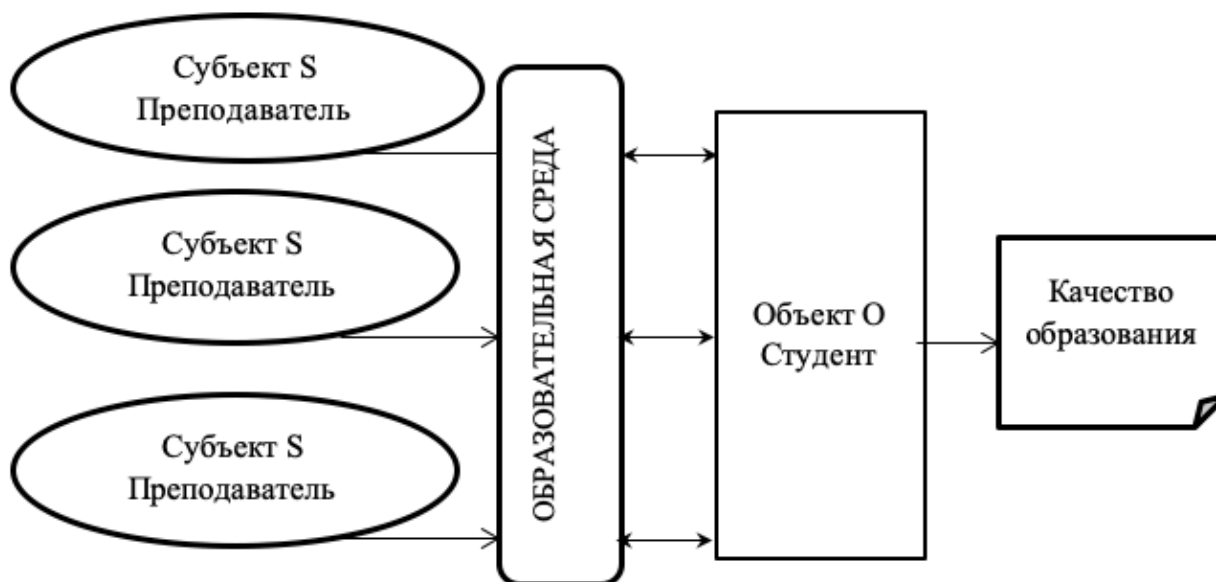


Рисунок 2 – Конкурентное взаимодействие преподавателей высшей школы

Внося вклад в общее «внутривузовское качество обучения», опосредованно осуществляется и совместная деятельность педагогов – здесь важно настроить работу в едином формате действий, не противореча друг другу, быть носителями одних образовательных традиций, соблюдать корпоративную этику вуза и др. Таким образом, здесь в четкой мере проявляется именно совместная деятельность: *прямая*, если несколько педагогов преподают одну дисциплину, составляют учебно-методические комплексы, пишут совместные учебники и др.; *опосредованная*, когда даже при преподавании дисциплин разного цикла, каждый педагог вносит свой вклад в качество образования студента – компетенции, общее развитие, познавательные приемы, воспитательные моменты и прочее.

Анализ профессиональных взаимоотношений преподавателей высшей школы в рамках образовательной деятельности показал специфичность конкуренции, которая лишь в незначительной мере связана с борьбой. Деятельность преподавателя в высшей степени индивидуализирована, он самостоятельно принимает многие решения и несет ответственность за ее результативность. Конкуренция преподавателей высшей школы, таким образом, проявляется исключительно в личностном аспекте, несмотря на то, что конкурентоспособность может быть бинарной – личностной или коллективной. Этот контекст подчеркивается в работе Е.В. Евпловой и Т.В. Заревой, где авторы разделяют понятия *личностной* и *корпоративной* конкурентоспособности, подчеркивая «признание личностью приоритетности удовлетворения групповых или коллективных потребностей по сравнению с индивидуальными для более полного удовлетворения своих потребностей в будущем» [15]. Они же говорят о гармонизации обоих названных видов, необходимости сотрудничества и кооперации для развития корпоративной конкурентоспособности, в большей мере востребованной работодателем, чем личностная конкурентоспособность, обуславливающей «перевес» работника над работодателем.

Не в полной мере соглашаясь с названными авторами, считаем, что с точки зрения деятельности вуза, *корпоративная конкурентоспособность* представляется как «неантагонистическое соревнование претендентов, заставляющее всех участников совершенствоваться» [28]. Несмотря на то, что А.Г. Шмелев рассматривает все виды конкурентоспособности, без подвидов, этот аспект отвечает всем форматам корпоративной среды образовательной организации высшего образования – «совместная деятельность», «симбиоз», «сотрудничество», «общность результата» в самом широком смысле.

Важным для нашего исследования является и понимание *вклада каждого преподавателя* в общее дело [8]. На примере структурного подразделения вуза (кафедры) этот тезис можно трактовать следующим образом. У каждого преподавателя есть условно «сильные» и «слабые» стороны, так например, педагог может быть прекрасным методистом, проектирующим оптимальное содержание обучения, но его научные исследования будут исключительно прикладными, без новой методологии. А другой педагог может быть погружен в научную деятельность с высокой публикационной активностью, но его дидактическая работа будет оставлять желать лучшего. С точки зрения личностной конкурентоспособности, каждому из них необходимо совершенствоваться по условно «отстающему» направлению, а с точки зрения собственного представления о развитии, интересах и склонностей, педагогу, очевидно, интереснее развивать более успешную для него сферу. В этом случае, с позиции руководителя подразделения более полезным будет перераспределение видов работ так, чтобы вклад от каждого педагога был более существенным, то есть, так чтобы каждый из педагогов в рамках профессиональной деятельности занимался интересным для него делом, при соблюдении минимальных показателей по наименее интересному для него направлению. Тогда с позиций корпоративной (коллективной) конкурентоспособности показатели деятельности и вклад в качество образования будут выше, также как и удовлетворение от деятельности.

Безусловно, «идеальный» преподаватель высшей школы должен обладать всеми необходимыми качествами, иметь профессиональные достижения в любой из сфер – образовательной, методической и научной, тогда он будет обладать высокой конкурентоспособностью. Но в реальности этого, как правило, не происходит. Поэтому, на наш взгляд, преподавателю высшей школы с целью поддержания конкурентоспособности необходимо развиваться во всех направлениях, но конкурентные преимущества могут быть выражены в большей степени в сфере его профессиональных интересов. Этот аспект соответствует реализации принципа «компенсаторности конкурентных шкал», подчеркивая стремление к уникальности каждого человека. В действительности, с точки зрения удовлетворения преподавателем своей работой и профессиональными достижениями, важно определить такое поле деятельности, где его достижения будут выше средних относительно базы сравнения. Именно этот аспект будет влиять на мотивацию к достижению конкурентоспособности и ее непрерывному развитию.

Неразрывная связь и особые дуалистичные во всех аспектах отношения преподавателя высшей школы и образовательной организации высшего образования приводят нас к необходимости анализа взаимодействий между вузом и преподавателем как субъектов конкурентных отношений, и личностных, и корпоративных. Полагаем, что данные взаимоотношения формируют особую *корпоративную среду вуза*, в рамках которой формируется и развивается корпоративная и личностная конкурентоспособности преподавателя.

Есть и еще один аспект конкурентности, возникающий в призме рассмотрения «корпоративности» университета. Конкуренция как динамичное образование на рынке образовательных услуг все же менее подвижна, чем в бизнесе. Существуют определенные временные циклы, например, периоды аккредитации, когда внешнее состояние вуза достаточно устойчиво и его «ниша» четко зафиксирована. Эти периоды дают толчок внутренним циклам конкуренции и поиску инноваций, позволяющим удержать занятую нишу, усиливая внутреннюю конкурентную борьбу и перераспределение благ. Педагог как субъект корпорации, безусловно, должен поддерживать общность целей и ценностей университета, наращивая не только личностные, но и корпоративные характеристики. Это связано с уникальностью формирования человеческого капитала образовательных организаций и вкладом каждого преподавателя высшей школы в общую систему знаний.

Обобщая свойства «способности» как индивидуальной характеристики человека, мы вслед за С.И. Аноновой [3], М.М. Калашниковым [17], В.Д. Шадриковым [27], и считаем, что именно способности определяют выбор, способ и результативность деятельности преподавателя высшей школы. Поскольку путь профессионального становления педагога достаточно долг, и требует постоянного подтверждения (соответствия), соответственно - способности к данному виду деятельности проявляются в качестве результата его образовательной, научно-исследовательской и методической деятельности. Уникальные профессиональные способности педагога, формирующиеся на базе общих способностей в ходе педагогической деятельности, обуславливают его профессиональный рост и мастерство.

Одним из параметров конкурентоспособности преподавателя высшей школы, таким образом, является его *связь с результативностью педагогической деятельности* – достижением обучающимися необходимого уровня компетенций по ФГОС как порога качества образования. В этом контексте стоит упомянуть о разных основаниях конкурентоспособности. Речь идет о том, что конкурентоспособность педагога создает определенные организационные условия для развития обучающегося, в том числе, участвуя в создании образовательной среды, а станут ли эти условия оптимальными для каждого конкретного студента, в значительной мере зависит от его (студента) личностных характеристик. Педагог несет ответственность за качество «поставляемых» им образовательных услуг, а студент – за их результативность в виде приращения собственных профессиональных, общепрофессиональных и общекультурных компетенций. Бывают и обратные ситуации, когда вуз с достаточно низким рейтингом, и педагог, не обладающий высоким профессиональным мастерством, выпускают на рынок труда конкурентоспособного специалиста, достигшего своего уровня путем саморазвития. Поэтому, можно констатировать, что понятие «конкурентоспособность преподавателя высшей школы» не тождественно понятию «конкурентоспособность выпускника вуза», а является базовым для создания условий образовательной деятельности и определяет факторы ее реализации.

Далее, раскрывая сущность дефиниции «конкурентоспособности преподавателя высшей школы» необходимо уточнить, что данная категория является *непрерывным динамическим образованием*. Во-первых, достижение конкурентоспособности связано с постоянными действиями преподавателя не только как повседневной работы с новыми целями и неопределенными условиями (опытом педагогической деятельности), но и постоянным движением вперед – самообучением, саморазвитием, повышением квалификации и др. То есть, поддержание состояния конкурентоспособности является непрерывной задачей, сравнимой с поддержанием формы у спортсмена. Например, если еще десять лет назад ученая степень давала стабильное преимущество на многие годы

вперед, то в настоящее время ее необходимо подтверждать текущей научной деятельностью, публикациями, научной работой с аспирантами, магистрами и студентами. То есть, должен быть некий «запас» конкурентоспособности, «избыточность качества», работающие на опережение существующих требований.

Во-вторых, современная социально-экономическая ситуация, неизбежно влияющая и на рынок образовательных услуг, такова, что внешняя и внутренняя среда вуза являются достаточно нестабильными. Внешние вызовы и требования к профессии формируют новые цели и задачи профессионального развития в предметной, педагогической и личностной сферах. Объективно возникают новые характеристики (во многом связанные с глобализацией образования и глобальной конкуренцией вузов), новые требования, правила, быстро меняются образовательные стандарты, а значит, изменяются и требования ко всем видам профессиональной деятельности преподавателя высшей школы - она должна быть настолько квалифицированной, чтобы внесение изменений не составляло существенных трудовых и временных затрат.

Следующий аспект конкурентоспособности преподавателя высшей школы – *гуманистический*, связанный с разрешением противоречия между рыночными отношениями в сфере образования и сложностью рыночной оценки эффекта педагогической деятельности, и ее нормируемостью. Ситуация осложняется не только влиянием множества факторов на результативность педагогического труда и опосредованностью оцениваемых научных, методических и личностных достижений преподавателя высшей школы, но и уровнем ответственности каждого педагога и обучающегося, их когнитивными стилями и другими не формализуемыми крайне субъективными характеристиками, проявляющимися к тому же и в отсроченном периоде. Является ли переход к рыночным отношениям допустимыми в сфере образования? Не являются ли такие отношения противоречивыми относительно личности педагога и обучающегося?

Многозначность ситуации и ее неопределенность формирует необходимость гармонизации отношений между преподавателем и работодателем (вузом) через установку определенных качественных характеристик педагога, требуемых именно этому вузу в контексте его стратегии развития, традиций преподавания и других характеристик. Должен образоваться баланс между интересами педагога в своем профессиональном развитии и интересами образовательной организации в приросте человеческого капитала с «заданными свойствами». Кажущаяся полярность этих интересов исторически сложилась в нашей стране эпохой коллективизации и индустриализации, превращающей человека в часть некоего механизма, работающего исключительно на благо страны, подавляя собственные профессиональные стремления. В настоящее время гармонизация интересов находится в сфере зоны взаимодействия педагога и образовательной организации, в которой *конкурентоспособность предстает как позитивный конструкт*, означающий готовность и потребность педагога к работе в современных условиях, требующих не только профессиональных качеств и знаний высокого уровня, но и личностной и социальной адаптивности. Важно подчеркнуть и возможность разнообразных карьерных стратегий педагога, связанных с его способностями, потенциалом, желаниями – педагог не может быть в полной мере универсалом, одинаково хорошо демонстрирующим свои педагогические, научные, методические, организационные, воспитательные и иные компетенции, безусловно, необходимые ему сегодня. У каждого есть свои сильные стороны (одна или несколько), «использовать» и развивать которые входит в задачи и ответственность работодателя – образовательной организации. Это и есть гуманитарная составляющая, приводящая в

итоге к повышению конкурентоспособности самой организации на рынке образовательных услуг.

Таким образом, провозглашаемая позитивная гуманистическая конкурентоспособность педагога снимает «крайности» индивидуальных и индустриальных проявлений в контексте диалогового формирования карьерных педагогических стратегий, обуславливая реальные возможности профессионального развития педагога, способного работать в современных условиях и быть востребованным на рынке образовательных услуг без ущерба личным интересам и возможностям.

Систематизируя рассмотренные аспекты сформулируем авторское определение - *конкурентоспособность преподавателя высшей школы есть интегральная личностно-профессиональная характеристика, представляющая собой способность гарантировать качественный результат своего труда, готовность к непрерывному профессиональному развитию при достижении востребованности образовательной организацией и личностного удовлетворения профессией [7].*

Связывая конкурентоспособность преподавателя высшей школы в современных условиях с необходимостью его непрерывного саморазвития во всех сферах, мы определяем несколько ее ключевых факторов:

1) Созидательный потенциал конкурентоспособности, когда данное качество проецируется на результативность системы высшего образования, воплощаясь в достижениях обучающихся, развитии образовательного пространства, научных достижениях;

2) Продуктивность педагогической деятельности как результат педагогического опыта и профессионального мастерства педагога;

3) Успешное профессионально-личностное самоопределение, преподавателя, формирующее мотивацию и ответственность за результат педагогической деятельности;

4) Значимость конкурентоспособности педагога для образовательной организации как катализатора ее непрерывного развития.

Список литературы

1. Абанкина, И.В. Глобальная конкурентоспособность российского образования / И.В. Абанкина, А.А. Беликов, О.С. Гапонова, Ф.Ф. Дудырев, Ю.Н. Корешникова, И.А. Коршунов, С.Г. Косарецкий, Т.А. Мерцалова, А.К. Нисская, Д.П. Платонова, П.С. Сорокин, Б.М. Таловская, И.Д. Фрумин // Материалы для дискуссии. - М.: НИУ ВШЭ, 2017. - 112 с.

2. Андреев, В.И. Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 468 с.

3. Анонова, С.И. К вопросу о сущности и структуре способностей / С.И. Анонова // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. - 2013. - №1. - С. 8-15.

4. Аржанова, И.В. Итоги реализации программ развития опорных университетов в 2016 г. / И.В. Аржанова, А.Б. Воров, Д.О. Дерман, Э.А. Дьячкова, А.В. Клягин // Университетское управление: практика и анализ. - 2017. - Т. 21. - № 4. - С. 11-21.

5. Астапенко, Е.В. Педагогическое обеспечение формирования конкурентоспособности личности студента в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.В. Астапенко. - Красноярск, 2008. - 216 с.

6. Барышникова, М.Ю. Роль опорных университетов в регионе: модели трансформации / М.Ю. Барышникова, Е.В. Вашурина, Э.А. Шарыкина, Ю. Н. Сергеев,

И. И. Чиннова // Вопросы образования: ежеквартальный научно-образовательный журнал / ред. Я.И. Кузьминов. – 2019. – № 1. – С. 8-43.

7. Баянова, А.Р. К вопросу о сущности конкурентоспособности преподавателя высшей школы в современных условиях / А.Р. Баянова // Казанский педагогический журнал. – 2019. – №6 (137). – С. 24-30.

8. Баянова, А.Р. О факторах конкурентоспособности педагога высшей школы / А.Р. Баянова // Материалы II международной научно-практической конференции, посвященной актуальным вопросам профессионального и технологического образования в современных условиях, 31 мая 2019 года. В 2-х томах Том 2. – Ульяновск: ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», 2019. – С. 31-35.

9. Баянова, А.Р. Критерии конкурентоспособности преподавателя высшей школы в профессиональном стандарте педагога / А.Р. Баянова // Технологии и стандарты: результативность реализации: сборник материалов Международной научно-практической конференции (27 января 2020 г.). – Кемерово, 2020. – С. 78-81.

10. Береговой, М.В. Структурное моделирование конкурентной борьбы субъектов корпоративной системы за ресурсы / М.В. Береговой, Л.Г. Осовецкий // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. – 2007. – №45. – С. 116-120.

11. Богоудинова, Р.З. Теоретико методологические обоснования проблемы подготовки конкурентоспособных специалистов / Р.З. Богоудинова // Известия Российской академии образования. – 2017. – № 3 (43). – С. 95-100.

12. Булбулов, Д. Системный подход к проблеме повышения квалификации по формированию конкурентоспособности учителей в условиях реформирования общего образования в таджикистане: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / Д. Булбулов. – Душанбе: Академия образования Таджикистана, 2014. – 331 с.

13. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 годы, утв. распоряжением Правительства РФ от 15.05.2013 г. № 792 [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/70379634/>

14. Дойч, М. Разрешение конфликта (конструктивные и деструктивные процессы). // Конфликтология: хрестоматия: учебное пособие/сост. Н.И. Леонов. — 3-е издание, исправленное и дополненное. – Москва: Издательство Московского психолого-социального института, 2005. – 368 с.

15. Евплова, Е.В. Личностная (индивидуальная) и корпоративная конкурентоспособность будущего специалиста: сходства и различия / Е.В. Евплова, Т.В. Зарева // Вестник ВЭГУ. – 2017. – № 4(90). – С. 32-40.

16. Запорожец, О.Н. Университет как корпорация: интеллектуальная картография исследовательских подходов: препринт WP6/2011/06 / О.Н. Запорожец; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. – 48 с.

17. Калашников, М.М. К вопросу о сущности понятия способностей в педагогике и психологии / М.М. Калашников // Вестник Брянского государственного университета. – 2014. – №1. – С. 45-52.

18. Концепция создания и государственной поддержки развития федеральных университетов [Электронный ресурс]. URL: <http://mon.gov.ru/pro/pnpo/fed/>.

19. Научно-методическое обеспечение профессионального роста педагога по подготовке кадров: научно-методическое пособие / Р.Х. Гильмеева, Е.Ю. Левина, Т.М. Трегубова, Л.А. Шибанкова // под научной редакцией В.Е. Козлова, С.В. Хусаиновой. – Казань: «ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», 2019. – 156 с.

20. Приказ от 29.07.09 №276 «О перечне показателей, критериев и периодичности оценки эффективности реализации программ развития университетов, в отношении которых установлена категория «национальный исследовательский университет».

21. Профессиональные стандарты: программно-аппаратный комплекс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://profstandart.rosmintrud.ru>

22. Рожков, Г.В., Мутовин, С.И. Федеральные университеты - новые зоны роста инновационной экономики / Г.В. Рожков, С.И. Мутовин // Транспортное дело России. – 2009. – № 2. – С. 65-67.

23. Указ Президента РФ от 07.10.2008 N 1448 "О реализации пилотного проекта по созданию национальных исследовательских университетов [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/6392869/>

24. Фатхутдинов, Р.А. Сущность конкурентоспособности / Р.А. Фатхутдинов // Современная конкуренция. – 2009. – №3. – С. 99-129.

25. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 гг. (утверждена Постановлением Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497) [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/18268/>

26. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LA-W_140174/

27. Шадриков, В.Д. К новой психологической теории способностей и одаренности / В.Д. Шадриков // Психологический журнал. – 2019. – Том 40. – № 2. – С. 15-26.

28. Шмелев, А.Г. "Конкуренция как метакатегория современной психологии. Сообщение 2" / А.Г. Шмелев, // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. – 2014. – № 4 (7). – С. 97-108.

29. Шмелева, С.А. Профессиональная адаптация выпускников педагогического вуза к условиям современного рынка труда: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Орел, 2009. – 255 с.

6.4. Педагогическое взаимодействие преподавателя высшей школы со студентами на учебных занятиях: интерактивно-операциональный аспект

Педагогическое взаимодействие в образовании – процесс, происходящий между педагогом и обучающимся в образовательном процессе и направленный на развитие личности последнего. Педагогическое взаимодействие является категорией общей педагогики, от интерпретации которой зависит характеристика других базовых категорий: педагогическая деятельность, образовательная деятельность, образовательный процесс, педагогическое общение, качество педагогического процесса, педагогическое мастерство, педагогическая техника и др.

Педагогическое взаимодействие в образовании на уровне категории широко представлено в педагогических энциклопедиях и словарях, однако его сущностные характеристики трактуются только применительно к общей школе. Педагогическое взаимодействие с позиций теоретического обоснования находит отражение в научных статьях [3, 7, 8, 11-13, 18, 19]. Особенности педагогического взаимодействия в высшей школе также становятся предметом исследования ученых [9, 4-6, 17].

Педагогическое взаимодействие как педагогическая категория вытекает из понимания образовательного процесса в вузах как субъект-субъектного процесса:

студент не только и не столько объект учебно-воспитательных воздействий преподавателя, но и сам активный субъект, занимающийся самообразованием и самовоспитанием, заинтересованный в плодотворном учебно-познавательном сотрудничестве с преподавателем.

Педагогическое взаимодействие преподавателя со студентами осуществляется в процессе педагогического общения, которое носит преимущественно регламентированный характер, в нем уже заданы роли преподавателя и студентов.

Педагогическое общение представляет собой одну из форм педагогического взаимодействия. При этом совместная деятельность преподавателя с обучающимися включает не только коммуникативные, но прежде всего предметно-практические взаимодействия как с коллективом студентов, так и с отдельными их представителями. Система этих взаимодействий является центральным фактором в структуре любой педагогической ситуации, имеющей место на учебных занятиях. Именно в налаживании плодотворного педагогического взаимодействия преподавателя со студентами завязывается центральный узел эффективности процесса их обучения и воспитания.

При рассмотрении педагогического взаимодействия с позиций педагогического общения характеристикой последнего выступает выделение в структуре общения трех взаимосвязанных сторон: коммуникативной, интерактивной и перцептивной [1, с. 74]. Интересующая нас интерактивная сторона общения заключается в организации взаимодействия между общающимися индивидами (обмен действиями). Именно интерактивность как непосредственное взаимодействие в форме обмена действиями составляет важнейшую характеристику педагогического взаимодействия.

Показательно, что на оценке интерактивного характера педагогического взаимодействия построены некоторые методики оценки труда учителя. В качестве примера приведем широко известный способ измерения труда учителя – «Анализ взаимодействия», разработанный Н. Фландерсом (10, с. 14) (см. таблицу 1).

Таблица 1 - Анализ взаимодействия (по Н. Фландерсу)

Речь учителя	Косвенное влияние	1. Понимание учеников. Принимает тон ученика спокойно. 2. Поощрение. Хвалит или поощряет действия или поведение учеников, шутит. 3. Принимает или использует идеи учащихся. Разъясняет или разрабатывает идеи, предложения учащихся. Если учитель больше использует свои идеи, пользуйтесь категорией 5. 4. Задаёт вопросы. Задаёт вопрос, ожидая ответ ученика
	Прямое влияние	5. Читает лекции. Приводит факты или соображения, выражает свои собственные мысли, задаёт риторические вопросы. 6. Дает указания. Дает указания, команды или приказы. 7. Критикует или оправдывает авторитет. Дает утверждения, предназначенные для изменения поведения учеников
Речь учащихся		8. Речь ученика в ответ на речь учителя. 9. Речь, которую ученик начинает самостоятельно
		10. Молчание или замешательство. Паузы, короткие периоды молчания и периоды замешательства, где наблюдатель не может понять коммуникацию

В предлагаемом инструментарии одной из переменных является «косвенное влияние учителя». Она определяется автором как отношение времени урока,

используемого на поощрение, похвалу, применение идей, постановку вопросов, к количеству времени урока, которое отводится на чтение лекций, указания, замечания.

Несмотря на неполноту и недостаточную научную обоснованность методики, следует согласиться с автором, что осуществляемая регистрация единиц поведения учителя и ученика (класса) по определенным параметрам позволяет определить как особенности их взаимодействия, так и особенности педагогической деятельности педагога в целом.

Рассмотрение педагогической деятельности преподавателя с позиций педагогического взаимодействия, а не только педагогического воздействия, предполагает обязательный учет обратной связи, т.е. реакции обучаемых на то или иное воздействие преподавателя.

Первичной структурной ячейкой педагогической деятельности, сущностной характеристикой ее, а также его производного – педагогического взаимодействия, с позиций теоретического знания, является категория «прием», который с точки зрения общезыкового толкования представляет собой способ в осуществлении чего-нибудь, отдельное действие, движение [14, с.510].

В психолого-педагогической литературе категория «прием» рассматривается чаще всего в контексте приемов обучения и воспитания, в тесной связи с понятиями «действие», «операция». Их взаимозависимость В.К. Бабанский описывает так: «Деятельность осуществляется посредством совокупности определенных действий, подчиняющихся сознательным целям. Способы осуществления действия называют операциями. Совокупность определенных операций можно назвать приемом» [2, с. 327]. Следовательно, под педагогическим приемом понимается способ выполнения действия посредством определенных операций; приемом может выступать и само действие. Рассмотрение педагогической деятельности и педагогического взаимодействия в проекции выбора и применения педагогических приемов может называться операциональным подходом.

При операциональном подходе к педагогическому взаимодействию на первый план выходят такие характеристики педагогического воздействия преподавателя, как его преднамеренный или непреднамеренный характер, прямое, косвенное или опосредованное воздействие.

Педагогическое взаимодействие преподавателя со студентами с позиций его интерактивности и операционального подхода в ходе учебных занятий представляет собой сложный процесс выбора правильных педагогических приемов в зависимости от целого ряда факторов.

Как показывает педагогическая практика, трудности инструментовки педагогических приемов заключаются: в сложности педагогической деятельности и педагогических задач, решаемых на учебных занятиях; в многовариативности действий преподавателя в педагогических ситуациях; в крайне сжатых временных сроках принятия решения о применении того или иного приема; в множественности учитываемых факторов, в их взаимозависимости, взаимовлиянии.

Основными факторами, определяющими характер педагогического взаимодействия преподавателя с обучающимися, выбор педагогических приемов преподавателями на учебных занятиях, являются [4-6]:

1. Плановые (стратегические и тактические) педагогические задачи, решаемые данным занятием.
2. Содержание учебной дисциплины (учебного материала).
3. Метод и форма проведения занятий.
4. Состав и учебные возможности обучаемых.

5. Мотивация обучаемых к учебной дисциплине, конкретному занятию, непосредственно к его руководителю.

6. Возможности преподавателя (наличие необходимой учебно-материальной базы, опыта проведения занятий и т.д.).

7. Цели и задачи, выдвигаемые преподавателем на учебное занятие (дидактические, воспитательные, коммуникативные и др.).

8. Личные принципы взаимодействия и воздействия преподавателя на студентов.

Интегрированным, определяющим фактором в выборе педагогических приемов на учебное занятие, являются решаемые преподавателем педагогические задачи. Педагогические задачи в педагогической деятельности можно классифицировать на плановые (стратегические и тактические) и ситуативные. Стратегические педагогические задачи определяются дальней перспективой – подготовкой специалиста в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования и выражаются в формировании соответствующих общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций у обучающихся содержанием учебного предмета. Тактические педагогические задачи, являющиеся также заранее планируемыми, охватывают собой цели влияния на обучаемых содержанием учебного курса, конкретного учебного занятия. Ситуативные педагогические задачи выдвигаются конкретными ситуациями и решаются в сжатые сроки.

Стратегические педагогические задачи в педагогической деятельности преподавателя вуза реализуются через механизм решения тактических и ситуативных педагогических задач. Тактические педагогические задачи охватывают собой сферу качественной подготовки и проведения учебных курсов, отдельных учебных занятий и воспитательных мероприятий, своего рода «вписания» средств и содержания конкретного учебного предмета в формирование личности и профессионального потенциала будущего специалиста.

Содержание тактических педагогических задач преподавателя вуза существенно отличается от подобных задач учителя. Это своеобразие обусловливается различиями в видах учебных занятий, которые им приходится проводить. В средней школе один вид учебных занятий – урок; в высшей школе таких видов более 10 – лекция, семинар, практическое занятие, лабораторное занятие, самостоятельное занятие под руководством преподавателя и т.д. Если в школе учителю нужно овладеть технологией проведения одного вида учебных занятий, то в высшем учебном заведении – нескольких. Каждый вид учебных занятий имеет свои особенности, требует от преподавателя проявления комплекса педагогических умений в различном их сочетании (на лекции – в основном когнитивных, на семинарских занятиях – организаторских и коммуникативных и т.д.), применения отличных друг от друга приемов педагогической техники.

Стратегические и тактические педагогические задачи в своем содержательном пространстве являются плановыми, исходными для преподавателя при выработке личностного целеполагания на проведение учебных занятий.

На каждое занятие преподаватель ставит перед собой плановые педагогические задачи, которые определяют место учебного занятия в общей последовательности мероприятий по подготовке студента как специалиста-профессионала, формированию его личности с необходимыми качествами. Речь идет о том, чтобы планируемые к использованию преподавателем педагогические приемы позволили в полной мере реализовать требования Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, основных образовательных программ и рабочих программ дисциплин по степени освоения студентами необходимых компетенций, знаний, навыков и умений.

Инструментовка педагогических приемов во многом определяется содержанием учебной дисциплины, учебного материала, который изучается на конкретном учебном занятии. Особенности предметного знания являются отправной точкой в разработке частных методик преподавания учебных дисциплин. Они (особенности) отражаются в значении тех или иных знаний (мировоззренческих, профессиональных и др.) для формирования личности обучаемого, в целях обучения учебной дисциплине, специфике ее содержания, различных формах и методах ее качественного освоения.

Знание особенностей содержания, целей изучения учебной дисциплины позволяет преподавателю с научных позиций, дифференцированно подходить к выбору педагогических приемов, которые бы соответствовали стратегии и тактике реализации этих целей.

Выбор педагогических приемов в значительной степени детерминируется формами и методами проведения учебных занятий.

Преподавателю важно представлять причины существования и особенности проведения в высшей школе многих видов учебных занятий, видеть существующие между ними различия, акцентировать на них свое внимание, осознавать, что методика проведения конкретных видов учебных занятий в своей совокупности по каждому учебному предмету составляют важный элемент частной методики преподавания этого предмета, поскольку реализуют в себе алгоритмы приоритетного формирования знаний (теоретических или прикладных), навыков и умений (до уровня простых или сложных), компетенций (универсальных, общепрофессиональных или профессиональных), а также способы их достижения.

Выбор педагогических приемов преподавателем при проведении различных видов учебных занятий обуславливается в основном особенностями логико-композиционного построения этих занятий (вступительной, основной, заключительной части), временными рамками выполнения каждого из этих элементов.

Существенную роль в выборе педагогических приемов играют состав и учебные возможности обучающихся. Педагогическая инструментовка занятий преподавателем ощутимо различается в зависимости от того, с кем проводятся занятия: со студентами какой формы обучения; со студентами каких курсов; со студентами престижных вузов, факультетов, где большой абитуриентский конкурс и где у студентов высокие общие способности и общеобразовательная подготовка, или со студентами непрестижных вузов и факультетов, где уровень интеллектуального потенциала и общеобразовательных знаний обучающихся ниже и т.д.

При проведении учебных занятий со студентами преподаватель исходит из того, что они осваивают (по большинству учебных дисциплин) основы наук, что образовательный процесс призван нести в себе большую воспитательную составляющую, что используемые педагогические приемы должны формировать навыки и умения работы над собой и учебным материалом. Выбор педагогических приемов на учебные занятия со студентами, обучающимися в магистратуре, обуславливается уже несколько иными исходными положениями: они - взрослые, сформировавшиеся люди; учебный материал отбирается с учетом уже полученных ранее базовых знаний; навыки самообразования у студентов уже есть и в центре заботы преподавателя стоит стимулирование их познавательного интереса к саморазвитию в избранном направлении подготовки.

Различаются подходы преподавателя к проведению учебных занятий в зависимости от курсов, на которых учатся студенты. Студенты младших курсов обладают слабыми навыками самостоятельной работы с учебным материалом и темпы его прохождения и усвоения в таких аудиториях низкие; познавательный интерес вызывают те учебные темы, где речь идет о саморазвитии, самосовершенствовании их

как личностей. На старших курсах бакалавриата уровень развитости учебных навыков у студентов повышается, возрастает учебная интенсивность занятий; наибольший интерес у студентов вызывают уже вопросы, связанные с их будущей профессиональной деятельностью.

Преподаватель при выборе педагогических приемов учитывает и учебные возможности обучаемых: на младших курсах они меньше, чем на старших.

Как свидетельствует вузовская практика, значительно различаются по уровню обучаемости не только студенты, но и студенческие группы. Учитывать приходится не только усредненный интеллектуально-творческий потенциал группы, но и разрыв в подготовке между сильными и слабыми в учебе студентами. Такой учет особенно важен при подготовке семинарских, практических и аналогичных им по форме проведения занятий, чтобы максимально индивидуализировать учебную нагрузку на обучаемых.

Состав обучаемых при выборе приемов преподавания важен и с количественной точки зрения. Общеизвестно, что лекция на «потоке», перед большим количеством слушателей (60 человек и более) по используемым педагогическим приемам достаточно сильно отличается от лекции перед малой аудиторией (10-25 человек). По итогам наблюдений, такие приемы, как длительные паузы, уменьшение силы голоса, рассказ смешного случая и др. в больших аудиториях в 2/3 случаев вместо привлечения внимания к речи преподавателя приводят к противоположному результату - потере рабочего контакта с обучаемыми. Опытные преподаватели на таких лекциях, как правило, с первых минут стремятся придать высокий динамизм занятию, максимально загрузить студентов работой по конспектированию излагаемого материала, широко использовать графики, схемы, рисунки, формулы, исполняемые на доске, высвечиваемые на компьютерных презентациях (тем самым задействуют и зрительный, и слуховой каналы восприятия информации) и др.

При выборе педагогических приемов важно учитывать вопросы мотивации обучающихся к учебной дисциплине, конкретному занятию, непосредственно к его руководителю.

По результатам наблюдений, повышенная мотивация у студентов к учебе наблюдается по тем учебным дисциплинам, которые: а) являются профилирующими, относящимися к циклу профессиональных дисциплин и определяющими каркас профессиональной подготовки студентов по направлению бакалавриата, специалитета или магистратуры; б) завершаются итоговой проверкой с выставлением балльной оценки (экзаменом, зачетом с оценкой); в) имеют значительное число промежуточных контрольных форм проверки успеваемости (защита курсовых работ и т.п.). Большую сложность в педагогической инструментровке представляют занятия по учебным дисциплинам, носящим ознакомительный характер, не предполагающим каких-либо форм проверки, так как мотивация к усвоению излагаемого материала на таких занятиях у обучающихся низкая и вызвать у них познавательный интерес к изучаемому достаточно трудно. Кроме того, снижение мотивации на конкретное занятие может происходить по самым разным причинам: из-за подавленного морально-психологического состояния группы (после внутригрупповых конфликтов и др.); из-за физической усталости (если, например, большинство студентов очно-заочной (вечерней) формы обучения днем работают); из-за непригодности или неприиспособленности учебных кабинетов к занятию (слабое отопление в холодные дни, нехватка столов и стульев и т.п.). Для качественной педагогической инструментровки занятий преподавателю необходимо предусмотреть возможное влияние на содержание и организацию занятий и этих факторов.

Немаловажным при выборе педагогических приемов является и учет меж-

личностных отношений, сложившихся у преподавателя со студентами конкретной учебной группы в ходе предыдущих занятий. От того, какие отношения преподавателя со студентами на занятиях: рабочие, доброжелательные или конфликтные, диктаторские, во многом зависит и отношение обучаемых к преподаваемой педагогом учебной дисциплине.

К детерминирующим факторам в выборе педагогических приемов относятся также возможности преподавателя в применении всего их арсенала. Спектр педагогических возможностей в первую очередь представлен возможностями учебно-материальной базы образовательного процесса. Наличие в распоряжении преподавателя компьютерных классов, видеоаппаратуры и иных технических средств расширяет объем средств и приемов педагогического воздействия на студентов, ощутимо повышает его педагогический потенциал.

Возможности учебно-материальной базы тесно связаны с личностными возможностями преподавателей в применении педагогических приемов. Причем часть возможностей своим происхождением имеет общие и частные (педагогические) способности, а другая часть - накопленный педагогический опыт, приобретенные педагогические навыки и умения. В первом случае подразумевается, что если преподаватель, например, не обладает строгой логичностью мышления, чувством юмора, то эти качества он или не сможет использовать в педагогической деятельности или будет пытаться, но без достижения должной эффективности; иными словами, личностные возможности - это его педагогические способности. Во втором случае имеются в виду факты, когда преподаватель, к примеру, слабо владеет умениями подготовки компьютерных презентаций или не владеет методикой проведения отдельных видов учебных занятий: деловой игры, «круглого стола» и др. - то есть когда его личностные возможности в выборе педагогических приемов ограничиваются слабой профессиональной подготовкой.

Большая зависимость выбора педагогических приемов наблюдается от целей и задач, которые ставятся преподавателем перед собой на данных занятиях. Если, к примеру, преподаватель на практических занятиях не ставит перед собой задачу формирования практических навыков у студентов, он не использует и соответствующие педагогические приемы, даже если он ими и владеет.

Важнейшим фактором, воздействующим на выбор педагогических приемов, выступают личные принципы взаимодействия и воздействия преподавателя на студентов. Эти принципы непосредственно трансформируются в цели и задачи преподавателя на учебных занятиях, задают его ролевую установку в отношениях со студентами, определяют стиль его педагогического взаимодействия. К основным принципам педагогического взаимодействия преподавателя со студентами относятся:

1. Направленность выбора педагогических приемов на достижение разумного соотношения предметного и воспитательного (дидактического) результата. Высокий предметный результат (обеспечение дисциплины на занятии, высокая познавательная активность обучающихся и т.п.) совпадает с высоким дидактическим и воспитательным результатом только в случае использования педагогически обоснованных гуманных приемов.

2. Обеспечение разумного соотношения непосредственных проявлений эмоционально-волевой сферы психики преподавателя и "сыгранных" им, т.е. технически ярко продемонстрированных приемов для обучающихся. В данном случае не заглушается неповторимость и непосредственность реакции личности педагога на происходящее, но и не эксплуатируется сверх меры его нервная, психическая и физическая энергия, которая экономится за счет умений «сыграть».

3. Динамичность педагогической позиции преподавателя. Педагогу следует избегать формирования стереотипных статичных взглядов как на поведение отдельных студентов, так и на степень эффективности влияния на них каких-либо конкретных педагогических приемов.

4. Оригинальность и новизна приемов воздействия - как необходимое условие его действенности. Шаблонные, трафаретные, известные и используемые не раз преподавателем вуза педагогические приемы, как правило, отторгаются психикой студентов, теряют свою эффективность.

Факторы, в своей совокупности обуславливающие выбор преподавателем педагогических приемов, тесно взаимосвязаны между собой, переплетены; в каждой педагогической ситуации некоторые из них становятся доминирующими, другие - второстепенными.

При этом, как свидетельствуют опросы различных категорий преподавателей, выбор правильного педагогического приема в большинстве случаев осуществляется ими интуитивно, на основе эмпирического опыта своих действий в аналогичных ситуациях. Научное же осмысление этого опыта может быть достигнуто критическим анализом своих действий, применяемых педагогических приемов с учетом совокупности детерминирующих этот выбор факторов; только в этом случае можно говорить о научном подходе к построению педагогической деятельности.

Одним из самых дискуссионных вопросов в педагогическом взаимодействии преподавателя со студентами является возможность его количественно-качественной оценки.

Как показало проведенное исследование, такая оценка возможна при опоре на 2 принципа: принцип обратной связи, когда об эффективности педагогического взаимодействия можно судить по степени учебной активности студентов; принцип определения успешности педагогического взаимодействия с дифференциацией показателей по видам учебных занятий, исходя из зависимости решаемых преподавателем вуза педагогических задач от видов учебных занятий.

Проведенное автором исследование показало, что объективными показателями установления педагогического взаимодействия, уровня решения педагогических задач преподавателями на лекции могут служить следующие характеристики учебной деятельности, активности и поведения студентов (количественная оценка по 3-х балльной шкале):

- установление зрительного контакта с обучающимися (количество студентов в процентах от общей численности учебной группы, имеющих прямую зрительную связь с преподавателем в среднем в единицу времени): 3 (высокий результат) – имеют прямую зрительную связь с преподавателем более 60% обучающихся; 2 (удовлетворительный результат) – смотрят на преподавателя 30-60% студентов; 1 (неудовлетворительный результат) – имеют прямую зрительную связь менее 30% обучающихся;

- установление слухового контакта с обучаемыми: 3 (высокий результат) – постоянно и внимательно слушают педагога более 80% студентов, остальные – периодически; 2 (удовлетворительный результат) – постоянно и внимательно слушают преподавателя 50-80% студентов, остальные периодически; 1 (неудовлетворительный результат) – более половины обучающихся слушают педагога лишь эпизодически или вообще его не слушают;

- ведение обучающимися конспекта лекции: 3 (высокий результат) – более 80% обучающихся ведут подробные записи, остальные – краткие; 2 (удовлетворительный результат) – ведут подробные записи 50-80% обучающихся, слушают без записи не более

10% студентов; 1 (неудовлетворительный результат) – более половины обучающихся делают только краткие записи или вообще ничего не записывают.

Подобные качественные показатели формулируются и применительно к семинарскому (практическому) занятию:

- наличие зрительного контакта преподавателя с аудиторией (количество обучающихся в процентах от общей численности учебной группы, имеющих прямую зрительную связь с ведущим занятием в среднем в единицу времени): 3 (высокий результат) – имеют прямую зрительную связь с преподавателем более 60% студентов; 2 (удовлетворительный результат) – смотрят на преподавателя занятия 30-60% студентов; 1 (неудовлетворительный результат) – имеют прямую зрительную связь менее 30% обучающихся;

- наличие слухового контакта преподавателя с аудиторией: 3 (высокий результат) – постоянно и внимательно слушают преподавателя более 80% студентов, остальные – периодически; 2 (удовлетворительный результат) – постоянно и внимательно слушают преподавателя 50-80% обучающихся; 1 (неудовлетворительный результат) – более половины студентов слушают преподавателя лишь эпизодически или вообще его не слушают;

- активность работы студентов на занятиях: (количество обучающихся в процентах от общей численности учебной группы, выступивших на занятии) – 3 (высокий результат) – выступило на занятиях более 80% студентов; 2 (удовлетворительный результат) – выступило на занятиях от 40 до 80% обучающихся; 1 (неудовлетворительный результат) – выступило на занятиях менее 40% студентов.

Нельзя не отметить тот факт, что в некоторых вузах оценке уровня педагогического взаимодействия по показателю учебной активности на занятиях студентов уделяется. В этом плане показателен опыт Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, где на уровне проекта внедрена интеллектуальная система анализа вовлеченности студентов, включающая в себя архитектуру решения, целую совокупность структурных компонентов, среди которых применение видеокамер в аудитории, систем распознавания лиц и эмоций, распознавания вовлеченности в режиме реального времени [16]. На основании обработки видеозаписей вовлеченности студентов на учебных занятиях в автоматическом режиме строятся интерактивные панели в следующей иерархии: уровень университета; уровень факультета; уровень уровня высшего образования; уровень образовательной программы; уровень курса; уровень группы; уровень отдельного преподавателя. Интерактивные панели могут быть построены по отдельному занятию; по типам занятий; по текущему семестру; за произвольный период. По мнению организаторов – Департамента анализа данных, принятия решений и финансовых технологий – использование интеллектуальной системы анализа вовлеченности студентов приносит следующие результаты: ранняя диагностика проблемных ситуаций; повышение самоконтроля; мониторинг динамики; возможность масштабирования.

Применительно к предмету данной статьи приведенный выше опыт можно интерпретировать следующим образом: интеллектуальная система анализа вовлеченности дает объективную картину, сколько студентов активно работали на учебных занятиях, были в постоянном контакте с преподавателем, не отвлекались на разговоры между собой, на личные дела в форме просмотра мобильных устройств, чтение посторонней литературы и т.п. Здесь априори одна установка: высокая вовлеченность студентов у того преподавателя, который проводит занятия на высоком методическом уровне, умеет заинтересовать студентов и вовлечь их в активную учебную работу. За рамками описываемой практики остается другой не менее важный вопрос:

насколько используемые преподавателем приемы вовлечения студентов соответствуют целям проводимых занятий (уровень вовлеченности может быть высоким, а, например, задачи практического занятия по формированию конкретных прикладных навыков могут быть преподавателем полностью игнорироваться). Соответственно, применение интеллектуальной системы предполагает одновременное освоение преподавателями методами и приемами активного обучения студентов, позволяющими организовать высокий уровень педагогического взаимодействия на учебных занятиях.

В настоящее время педагогическое взаимодействие с позиций его интерактивного компонента в нормативной правовой базе высшего образования представлено в понятии «контактная работа». В Приказе Минобрнауки России от 05.04.2017 №301 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» говорится, что контактная работа может быть аудиторной, внеаудиторной, а также проводиться в электронной информационно-образовательной среде [15]. Контактная работа при проведении учебных занятий по дисциплинам (модулям) включает в себя: занятия лекционного типа (лекции и иные учебные занятия, предусматривающие преимущественную передачу учебной информации педагогическими работниками организации и (или) лицами, привлекаемыми организацией к реализации образовательных программ на иных условиях, обучающимся) и (или) занятия семинарского типа (семинары, практические занятия, практикумы, лабораторные работы, коллоквиумы и иные аналогичные занятия), и (или) групповые консультации, и (или) индивидуальную работу обучающихся с педагогическими работниками организации и (или) лицами, привлекаемыми организацией к реализации образовательных программ на иных условиях (в том числе индивидуальные консультации); иную контактную работу (при необходимости), предусматривающую групповую или индивидуальную работу обучающихся с педагогическими работниками организации и (или) лицами, привлекаемыми организацией к реализации образовательных программ на иных условиях, определяемую организацией самостоятельно.

Понятие «контактная работа» шире находившегося ранее в обиходе понятия «аудиторная работа». С появлением новых видов учебной деятельности, включаемых в понятие «контактная работа», должны разрабатываться критерии и показатели установления эффективного педагогического взаимодействия преподавателя со студентами на каждом из этих видов.

Таким образом, интерактивно-операциональный аспект педагогического взаимодействия преподавателя высшей школы со студентами на учебных занятиях позволяет сконцентрировать внимание и на эффективности непосредственного педагогического воздействия преподавателя на студентов с позиций применяемых методов и приемов, и на обратной связи - уровне учебной активности студентов в результате такого воздействия. Именно в интерактивно-операциональном аспекте педагогического взаимодействия кроется один из важных путей повышения качества очного обучения, когда преподаватель передает студенту в учебном процессе не только знания и умения, но и личные установки, свой личностный жизненный и профессиональный опыт через эмоциональное встраивание его в изучаемый материал, демонстрацию отношений к окружающему миру и студентам, свой методический арсенал применяемых педагогических приемов в контексте их аксиологического потенциала.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология. - М., Аспект Пресс, 2003. – 420 с.
2. Бабанский В.К. Рациональная организация учебной деятельности // Избр. пед. труды. - М: Педагогика, 1989. - С. 327. 560 с.
3. Буханцева Н.В. Веб-технология педагогического взаимодействия // Образовательные технологии и общество. - 2007.- №2. -С.314-322.
4. Быков А.К. Педагогическое мастерство преподавателя вуза: монография. - М.: изд. ЧОУВО «МУ им. С.Ю. Витте», 2013.
5. Быков А.К. Совершенствование педагогической техники преподавателей высших военных училищ: Автореферат дис....канд. пед. наук, 1994.- 331 с.
6. Быков А.К. Теория и практика развития педагогического мастерства преподавателей высшей военной школы: Дис....д-ра пед. наук, 2000.- 520 с.
7. Гаджиев Г.М., Квимсадзе Е.Е. Педагогическое взаимодействие в современных теориях и концепциях // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки, 2012. – №2 (19). - С.23-27.
8. Горовая В.И., Ермишкина Е.Н., Петрова Н.Ф. Педагогическое взаимодействие как механизм организации педагогического процесса // Мир науки, культуры, образования. – 2013. - №4 (41). - С.131-134.
9. Зубарева Е.С. О типологии педагогического взаимодействия в процессе вузовского обучения // Педагогическое образование в России. – 2012. – №3. -С.181-185.
10. Измерение и оценка труда учителя в США. - М.:НИИ общей педагогики АПН СССР,1977.-16 с.
11. Ишимова И.Н. Профессионально-педагогическое взаимодействие как педагогическое партнерство // Человек. Спорт. Медицина. – 2007. - №26 (98). С.67-70.
12. Коротаева Е.В. Педагогическое взаимодействие: становление дефиниции // Педагогическое образование в России. – 2007. №1. – С.73-83.
13. Коротаева Е.В. Педагогика взаимодействия: теория и практика. - Екатеринбург: ООО СВ-96, 2011. -172 с.
14. Ожегов С.И. Словарь русского языка. 18-е изд., стереотип. М.: Рус.яз., 1986. - С.510. 915 с.
15. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 05.04.2017 №301 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры»: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71621568/> (Электронный ресурс).
16. Соловьев В.И. Обучение специалистов по искусственному интеллекту на реальных проектах: https://www.tadviser.ru/images/4/41/9._Соловьев.pdf (Электронный ресурс).
17. Филиппова А.Н. Педагогические основы взаимодействия преподавателей и студентов в образовательном процессе // Концепт. – 2013. - Спецвыпуск №6. –С.36-40.
18. Широкова Е.Ф., Шептенко П.А. Теоретико-психологические основы личностно-ориентированного педагогического взаимодействия // http://www.sci.informatika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_11/tpo.html (Электронный ресурс).
19. Ядровская М.В. Моделирование педагогического взаимодействия // Образовательные технологии и общество. - 2009. – Т.12. - №3.- С.354-362.

6.5. Эффективность деятельности преподавателя в системе качества образования вуза

Преподаватель высшего учебного заведения участвует в образовательном и воспитательном процессах взаимодействия с обучающимися. Действующая система контроля качества образовательных услуг в России, система мониторинга качества образовательных услуг, различные системы оценки качества самих высших учебных заведений, не в полной мере способствуют как оценке, так и понимая самой эффективности деятельности работников образования. Ученые различных учебных заведений разрабатывают и применяют на практике свои методики оценки качества образовательных услуг, реже встречаются критерии оценки эффективности качества работы преподавателя и общепринятые показатели эффективности деятельности преподавателя. Отсутствие единой системы оценки с другой стороны позволяет высшей школе более творчески подойти к разработке системы качества вуза учитывая специфику учебного заведения, отличительные особенности контингента обучающихся.

Исследование эффективности деятельности преподавателя является актуальным, множество научных работ написано по этому поводу, каждое учебное заведение выбирает приемлемые для его функционирования критерии эффективности деятельности преподавателя, соответствующие его целям и задачам. Нет единого подхода и за основу принимаются нормативные акты, федеральные стандарты, рекомендации контролирующих органов, научные изыскания.

Цель исследования – эффективность деятельности преподавателя в системе оценки качества образования высшего учебного заведения.

Основные задачи исследования:

- дать характеристику действующей системе качества деятельности преподавателей вуза на примере Кубанского государственного университета (далее университет);
- раскрыть понятие эффективный контракт преподавателя;
- охарактеризовать схему показателей эффективного контракта преподавателя;
- выявить новые критерии оценки текущей эффективности качества работы преподавателя при дистанционном обучении;
- сделать аргументированные выводы о мониторинге текущего качества обучения.

Данная работа может иметь практическое применение в высшей школе для оценки текущего качества деятельности преподавателя и создания системы мотивации преподавателя к труду.

Не ослабевает интерес ученых и практиков к проблемам оценки качества преподавания. Надо понимать, что важнейшей задачей высшего образования является повышение уровня профессионализма выпускников. Образовательный процесс в высшей школе является сложной и многогранной деятельностью, требующей от преподавателя профессиональной самоотверженности, затрат и личного времени, и энергии, искренности и любви к своей работе. Дополнительно преподаватель должен обладать способностями оратора, организатора, психолога, владеть основами педагогического процесса и воспитания молодежи, литературной речью. Нет более профессий с такими квалификационными характеристиками. Взаимоотношения преподавателя и студента, осуществляемые на психолого-педагогической основе по педагогическим законам и нормам, играют значение в повышении качества образования в вузе. Многогранность деятельности преподавателя отвечает следующим направлениям: учебная работа, учебно-методическая, научно-исследовательская, организационно-методическая и воспитательная работа. По сути это основные критерии для аттестации преподавателя. Мнение студентов о деятельности преподавателя должно быть учтено через систему

опросов и анкетирования по следующим характеристикам, которые представим в основные группы:

- профессиональная компетентность;
- педагогическая квалификация (мастерство);
- личностные качества.

Это не полный перечень характеристик, в зависимости от цели и задач опроса может быть расширен.

Взгляд на эффективность деятельности преподавателя рассмотрим через призму системы качества деятельности НПП в высшей школе на примере Кубанского государственного университета (далее университет).

В университете выстроена система эффективности деятельности научно-педагогических работников (далее НПП), данная система утверждена приказом ректора и закреплена в коллективном договоре, порядок применения системы внедряется через обязательное ознакомление под роспись всех сотрудников из числа НПП, заведующих кафедрами и деканов факультетов (директоров институтов). Ежегодно проводится мониторинг эффективности работы сотрудников вуза по направлениям:

- эффективность деятельности НПП;
- эффективность деятельности заведующих кафедрами;
- эффективность деятельности деканов факультетов (директоров институтов).

В университете действует единая информационная система учета показателей эффективности по каждому сотруднику и подразделению в целом. Накапливаемая информация в дальнейшем может анализироваться и сравниваться между собой с целью выявления неинформативных показателей, снижения эффективности по направлениям деятельности и формирования новых показателей эффективности деятельности сотрудников. Показатели эффективности периодически меняются, в свою очередь корректируется и порядок начисления стимулирующих выплат.

На текущий момент времени действует утвержденный перечень показателей эффективности НПП по направлениям деятельности:

1. Учебно-методическая работа (пять основных показателей).
2. Профориентационная деятельность (два основных и в т.ч. шесть дополнительных показателей).
3. Международная деятельность (три основных показателя).
4. Экспертная и общественная деятельность (четыре показателя).
5. Научно-инновационная деятельность (пятнадцать основных показателей).

Каждый показатель имеет бальную оценку и параметры определения бальных значений, по некоторым аспектам существуют дополнительные разъяснения учета показателя.

Приказ распространяется и на деятельность заведующего кафедрой, деятельность которого оценивается по девяти показателям, безусловно эффективность деятельности заведующего кафедрой напрямую зависит от эффективности работы НПП кафедры. Применяется бальная система расчета показателей с параметрами определения бальных значений.

Эффективность деятельности декана факультета рассчитывается по десяти показателям с применением бальной системы и параметрами определения бальных значений показателя, напрямую зависит от деятельности кафедр в составе деканата, количества обучающихся студентов и их успеваемости, хозяйственных договоров на научно-исследовательские работы.

Таким образом, действующая система оценки эффективности деятельности преподавателей комплексная, затрагивающая и управленческую деятельность в

образовательном процессе, завязана на конечный результат - обеспечение высокого уровня образовательных услуг и подготовки высокопрофессиональных выпускников университета.

Узким и важным звеном эффективности деятельности преподавателя в описанной системе является эффективный контракт преподавателя. Дадим определение понятию «эффективный контракт». Эффективный трудовой контракт - это договор с сотрудником, в котором конкретно и подробно указаны имеющиеся у него обязанности и предъявляемые к нему требования, сутью эффективного контракта является установление взаимосвязи между оплатой труда и результатами работы бюджетной организации. В отношении каждого трудящегося должны быть уточнены и конкретизированы:

- трудовая функция;
- показатели и критерии оценки эффективности деятельности;
- размер вознаграждения;
- размер поощрения за достижение коллективных результатов труда.

Рассмотрим составляющие показатели эффективности контракта в таблице 1.

Таблица 1 – Образец эффективного контракта преподавателя по критериям оценки эффективности деятельности [3]

№	Направление деятельности	Показатель	Значение показателя
1	ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	Подготовка победителей или призёров международной олимпиады школьников	Кол-во
		Подготовка победителей и призёров заключительного этапа всероссийской олимпиады школьников, других интеллектуальных соревнований (в соответствии с приказом Минобрнауки России)	Кол-во
		Сопровождение команды школьников края на заключительный этап в качестве научного руководителя: при наличии призёров (не более 20 баллов за одну команду в сумме всем сопровождающим)	Всего баллов
		Сопровождение команды школьников края на заключительный этап в качестве научного руководителя: при отсутствии призёров (не более 10 баллов за команду в сумме всем сопровождающим)	Всего баллов
		Председатель жюри: Заключительный, либо региональный этап всероссийской олимпиады школьников, другие интеллектуальные соревнования	Кол-во
		Член жюри: Заключительный, либо региональный этап всероссийской олимпиады школьников, другие интеллектуальные соревнования	Кол-во
		Председатель предметной комиссии по ЕГЭ	Кол-во
		Зам. председателя предметной комиссии по ЕГЭ	Кол-во
		Член предметной комиссии по ЕГЭ	Кол-во
		Председатель жюри: олимпиады школьников из Перечня Минобрнауки России (на основании договора с вузом-организатором и в соответствии с приказом ректора)	Кол-во

№	Направление деятельности	Показатель	Значение показателя
		Член жюри: олимпиады школьников из Перечня Минобрнауки России (на основании договора с вузом-организатором и в соответствии с приказом ректора)	Кол-во
		Председатель жюри: внутривузовские школьные олимпиады (в соответствии с приказом ректора)	Кол-во
		Член жюри: внутривузовские школьные олимпиады (в соответствии с приказом ректора)	Кол-во
		Мероприятия со школьниками, проводимые на безвозмездной основе (например, Школы выходного дня; занятия со школьниками в рамках ИТТиДО (в соответствии с приказами ректора и графиками проведения занятий)	количество баллов, 1 балл за 2 часа, в сумме не более 30
		Работа в базовых школах РАН на безвозмездной основе	количество баллов, 1 балл за 2 часа, в сумме не более 30
2	МЕЖДУНАРОДНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	Чтение лекций, проведение семинаров преподавателями на иностранных языках в соответствии с ООП	Кол-во
		Зарубежные стажировки, участие в зарубежных семинарах и конференциях по профилю своей научно-профессиональной деятельности. Учитываются мероприятия, реализуемые НЕ за счет бюджета университета	Кол-во
3	ЭКСПЕРТНАЯ И ОБЩЕСТВЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	Работа в качестве члена общественного/экспертного совета (комитета, рабочей группы и т.п.) при федеральных органах власти	Кол-во
		Работа в качестве члена общественного/экспертного совета (комитета, рабочей группы и т.п.) при региональных органах власти	Кол-во
		Работа в качестве члена общественного/экспертного совета (комитета, рабочей группы и т.п.) при муниципальных органах власти	Кол-во
		Официальный статус федерального эксперта ВАК	Кол-во
		Официальный статус федерального эксперта Рособнадзора	Кол-во
		Официальный статус федерального эксперта РИНКЦЭ	Кол-во
		Членство в экспертных советах при российских и зарубежных научных фондах	Кол-во
		Членство в экспертных советах при ФУМО	Кол-во
		Выполнение экспертных работ для федеральных органов власти (учитывается при наличии официального запроса, направленного в университет)	Кол-во
		Выполнение экспертных работ для региональных	Кол-во

№	Направление деятельности	Показатель	Значение показателя
		органов власти (учитывается при наличие официального запроса, направленного в университет)	
		Выполнение экспертных работ для муниципальных органов власти (учитывается при наличие официального запроса, направленного в университет)	Кол-во
4	НАУЧНО-ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	Работа в качестве члена редакционного совета или редколлегии научного (научно-технического или научно-методического) журнала, издаваемого в КубГУ	Кол-во
		Редактирование научного сборника, каталога творческих работ, изданного в КубГУ	Кол-во

В контракте приведена бальная система, при которой каждому показателю присваивается определенный балл, интегральный показатель получают путем суммирования баллов.

Так как государственный университет - целостная структура подготовки высококвалифицированных кадров, включающая в себя институты среднего профессионального образования переподготовки и повышения квалификации специалистов, тестовых технологий и дополнительного образования, филиалы в пяти городах Краснодарского края и другие центры обеспечения образовательной, научной и воспитательной работы, то показатели эффективного контракта преподавателя имеют такой широкий охват его деятельности для университета.

Анализ эффективного контракта не раскрывает нам аспекты учебно-методической работы преподавателя, а это самый большой пласт профессиональной и научной деятельности преподавателя, по сути эффективный контракт направлен на показатели дополнительной активности НПП. Тем самым стимулирует всестороннюю активность в деятельности преподавателя, предполагая, что учебно-методическая работа относится к его должностным обязанностям и профессиональному мастерству в соответствии с занимаемой должностью. В тоже время учебно-методическая работа преподавателя включена в основной системный перечень показателей эффективности деятельности НПП.

К недостаткам контракта следует отнести отсутствие показателей за внеурочную и внеаудиторную работу преподавателя, где основной частью деятельности преподавателя является педагогическая деятельность:

- воспитание морально-волевых качеств у студента;
- патриотическое воспитание;
- культурное развитие и воспитание любви к прекрасному;
- развитие навыков взаимопомощи и сострадания к слабым;
- формирование этических норм поведения и др.

Инструментом этой деятельности является личный пример, примеры из жизни замечательных людей, участие совместно со студентами в мероприятиях, проводимых университетом, городских и краевых мероприятиях, в том числе и кураторство студенческих групп.

К недостаткам системы эффективности деятельности преподавателя относятся:

1. Не принимается во внимание ученая степень, ученое звание, должность, стаж работы, объем лекционной нагрузки, коэффициент соотношения активной нагрузки к

пассивной в учебном плане преподавателя.

2. Не учитывается мнение студентов о преподавателе, не рассматриваются его личностные качества (образованность, воспитанность, общекультурный уровень, характер) добросовестное отношение к работе, требовательность, доброжелательность, тактичность, внешний вид, объективность в оценке знаний студентов, широта эрудиции, пунктуальность, честность, наличие чувства юмора, наличие у студента желания продолжать работу с данным преподавателем [1].

3. Не принимается во внимание и деятельность преподавателя, направленная на развитие научного потенциала студентов университета, в частности научное руководство по написанию статей, докладов, подготовке к конференциям, конкурсам, олимпиадам, стартапам и т.д.

Любая система количественной оценки личностных качеств является формальной и охватывает только часть качеств преподавателя. В настоящем не существует такой методики, позволяющей в полной мере сделать сравнимой всю многогранную работу преподавателя. Однако анкетирование (опрос) студентов позволит определить положительные и отрицательные стороны педагогической работы в университете. Развитие научного потенциала студентов, важнейшая задача в подготовке высокопрофессиональных кадров, отсутствие критериев оценки эффективности деятельности преподавателя снижает мотивацию и экономическую заинтересованность преподавателя в развитии этого направления.

В условиях пандемии российское образование перешло на дистанционное обучение. Казалось бы, что век высоких технологий меняет многие стороны жизни, в том числе и подход к образованию, однако возникли разные мнения об этом подходе к обучению. Обратим внимание на гуманитарное образование, выделим направления обучения – дистанционную подачу лекционного материала, практических занятий, научной деятельности студентов. Затронем вопросы обратной связи студент-преподаватель и оценку текущего качества образовательных услуг.

Очевидно, дистанционное обучение имеет свои плюсы – расширяет границы, делает образование доступным каждому. К плюсам отнесем:

- возможность обучаться каждому жителю любого населенного пункта, необходимым условием является наличие интернета и компьютера.;
- экономия времени на дорогу до учебного заведения;
- обучение доступно без отрыва от работы, без необходимости брать учебный отпуск;
- этот вид обучения позволяет делать выбор во времени, когда позволить себе учиться.

Однако, несмотря на столь очевидные плюсы обучения, существуют и минусы:

- несмотря на достойное качество дистанционного обучения оно уступает очному обучению – теряются социальные связи с коллективом, социальная оценка полученных знаний;
- обучающийся должен обладать высоким уровнем самоконтроля, легко заставлять себя работать;
- нехватка живого общения с коллегами – студентами, преподавателями, отсутствует конкурентная среда, отсутствует эмоциональная среда коллективного праздника после сдачи экзамена.

Кубанский государственный университет разработал пакет локальных нормативных актов и документов для организации перехода на дистанционное обучение и удаленную работу НПП, в том числе сдачу государственного экзамена и защиту дипломных работ (проектов). Перевод включал в себя не только управленческие решения по организации

учебного процесса и обеспечению его новыми формами внутренней отчетности такими как заявления преподавателями на перевод на удаленную работу, графики дежурств ННР, журнал учета занятий в дистанционной форме обучения и др. Разработана дорожная карта перехода на использование дистанционных технологий, включающая вопросы актуализации обратной связи студентов с преподавателями, библиотечными фондами, созданию личных кабинетов. Проведена проверка рабочих программ, занесенных в ИИАС, степени готовности преподавателей дисциплин к переходу на применение дистанционных технологий и взаимодействие студентов и преподавателей в системе личных кабинетов, созданы инструкции по регистрации и работе в системе Microsoft Teams и Среде Модульного Динамического Обучения (СМДО) КубГУ.

Как инициативу следует рассмотреть ряд вопросов, связанных с системой эффективного качества образовательных услуг. Возникла необходимость разработать показатели текущего качества образовательных услуг и систему стимулирования деятельности преподавателя в экстремальных условиях.

Таковыми условиями являются:

- переход на дистанционную работу;
- ведение электронной документации;
- разработка или корректировка учебно-методических комплексов по дисциплинам с применением дистанционных технологий;
- формирование критериев оценивания знаний студентов;
- критериев оценивания ГЭК и защиты дипломных работ в рамках применения дистанционных технологий;
- разработка положений и документов для различных процедур, связанных с невозможностью применения или сбоя дистанционных технологий в процессе обучения, сдачи зачетов и экзаменов, ГЭК, защиты дипломов.

Это новые правила, новые условия, новые возможности, и непредвиденные сбои с которыми может стукнуться как преподаватель, так и студент, так и администрация учебного заведения. Учитывая человеческий фактор, программные несовершенствования, новизну создания и подачи учебной информации и особенности оценивания знаний и умений у студентов возникает вопрос оценки эффективности деятельности преподавателя и стимулирования его трудовой деятельности в новых условиях.

Организация этого процесса требует полноценное внедрение в учебно-образовательный процесс дистанционных образовательных технологий на базе специализированных информационных систем дистанционного обучения и контроля знаний. Выбранный вариант платформы должен соответствовать международному стандарту SCORM, этот стандарт устанавливает требования к систематизации учебного материала и всей системы дистанционного обучения.

По своим возможностям электронный курс в соответствии с данным стандартом содержит возможности:

- учета нормативных требований;
- выраженной структуры и сбалансированности образовательных единиц (модуль, блок);
- наличия контента;
- быстрой коррекции информации и учебных материалов;
- создания единой системы контроля знаний;
- взаимодействия всех участников образовательного процесса;
- совместимости компонентов и их неоднократное использование.

Соответствующие изменения отчасти соответствуют образовательным стандартам

последнего поколения и обязаны быть отражены на практике при реализации образовательной деятельности через переработку, внесение изменений в содержание дисциплин (рабочих программ), но и одновременно завязаны на поиск инновационных способов организации образовательного процесса. К требованиям стандарта так же относится фиксация в электронно-образовательной среде процесса обучения студентов, сохранение всех его выполненных работ в электронном портфолио, включая все виды аттестации промежуточную, итоговую, рецензии и оценки на эти работы. Не следует забывать и о студентах с ограниченными возможностями, где сетевое взаимодействие возможно с помощью синхронного и асинхронного интернета.

Описанные выше подходы к организации дистанционного обучения требуют:

- приобретения или создания соответствующих образовательных платформ;
- обучение НПП по работе с данными платформами;
- обучение студентов пользованию данными платформами;
- обучение обслуживающего платформы персонала;
- переработка преподавателями рабочих программ под электронные образовательные платформы;
- коррекция дидактики электронного обучения;
- сохранение педагогической направленности в образовании;
- разработка показателей эффективности деятельности преподавателя;
- создание системы стимулирования и мотивации к труду преподавателя.

Таким образом, возникают не только хозяйственные расходы на организацию дистанционно обучения, но и трудовые – как временные, так и расходы стимулирования сотрудников выполнять не свойственные дополнительные функции. Элементом стимулирования на данный период могут быть показатели текущей эффективности деятельности преподавателя, варианты таких показателей автор предлагает рассмотреть в таблице 2.

Таблица 2 - Проект рекомендуемых показателей текущей эффективности деятельности преподавателя в условиях пандемии при переходе на дистанционное обучение и удаленную работу

№	Направление деятельности	Показатель	Значение показателя	Методика расчета
1	Учебно-методическая работа [2]	Разработка и оформление: - рабочих программ дисциплин; - фонда оценочных средств; - УМК (без рабочей программы и фонда оценочных средств); - программ практик	3 балла за каждый вид работ по каждой дисциплине	Выполнение заданий в установленных руководством университета сроки
		Экспертиза и помощь в разработке и оформлении рабочих программ и фонда оценочных средств, УМК, программ практик	2 балла по каждому виду работ по каждой дисциплине	
		Обновление УМК	2 балла по каждой дисциплине	
		Разработка электронной версии УМК для дистанционного обучения	6 баллов по каждой дисциплине	
		Разработка версии УМК для заочного обучения	5 баллов по каждой	

№	Направление деятельности	Показатель	Значение показателя	Методика расчета
			дисциплине	
		Издание учебников, учебных пособий с грифами МО РФ, УМО (за п.л.)	10 баллов за одну единицу	В течение периода дистанционного обучения и удаленной работы
		Издание учебников, учебных пособий с грифами ДВ РУМЦ, МАНПО и др. (за п.л.)	8 баллов за одну единицу	
		Издание учебников, учебных пособий, методических рекомендаций, текстов лекций, и др. без грифа (за п.л.)	6 баллов за одну единицу	
		Создание электронных пособий, зарегистрированных УМУ вуза	5 баллов за одну единицу	
		Подготовка рецензий (внешних и внутренних) на учебные пособия, методические рекомендации, тексты лекций и т.д.	0,5 балла за каждую рецензию	
		Участие в конкурсах, олимпиадах, выставках, соревнованиях, стартапах (не научных) – преподаватели: - международных; - российских; - региональных; - вуза	Кол-во баллов	
		Выполнение заданий учебно-методической работы комиссии: - вуза; - факультета; - кафедры	3 балла за каждое поручение	В течение периода дистанционного обучения и удаленной работы
2	Индивидуальные образовательные результаты (по результатам контрольных мероприятий, промежуточной и итоговой аттестации студентов)	Доля от общего числа обучающихся у данного педагога, имеющих оценки «4» и «5» по итогам контрольных работ в течение отчетного периода	0-3	Оценки 4-5 – 70% и выше равно 3 балла Оценки 4-5 50%-70% равно 2 балла Оценки 4-5 менее 50 % равно 1 балл Оценки 4-5 менее 25% равно 0 баллов
		Доля от общего числа обучающихся у данного педагога, имеющих оценки «4» и «5» по итогам промежуточной аттестации в течение отчетного	0-3	Оценки 4-5 – 70% и выше равно 3 балла Оценки 4-5 50%-70% равно 2

№	Направление деятельности	Показатель	Значение показателя	Методика расчета
		периода		балла Оценки 4-5 менее 50 % равно 1 балл Оценки 4-5 менее 25% равно 0 баллов
		Доля от общего числа обучающихся у данного педагога, имеющих оценки «4» и «5» по итогам итогового контроля в течение отчетного периода	0-3	Оценки 4-5 – 70% и выше равно 3 балла Оценки 4-5 50%-70% равно 2 балла Оценки 4-5 менее 50 % равно 1 балл Оценки 4-5 менее 25% равно 0 баллов
		Руководство студенческими научными кружками в онлайн режиме	Кол-во баллов	За каждый кружок 3 балла
		Подготовка студентов для участия в онлайн-конференциях (презентационных материалов, видео докладов): - международная; - российская; - региональная; - межвузовская; - вуза	Кол-во баллов	Вид конференции: - международная -5 баллов; - российская – 4 балла; - региональная – 3 балла; - межвузовская – 2 балла; - вуза – 1 балл
		Подготовка студенческих работ на конкурсы НИРС: - международный - российский - региональный - межвузовский - вуза	Кол-во баллов	Уровень конкурса: - международная -5 баллов; - российская – 4 балла; - региональная – 3 балла; - межвузовская – 2 балла; - вуза – 1 балл
3	Развитие научного потенциала студентов [2]	Подготовка студентов/команд для участия в конкурсах, олимпиадах, стартапа вне НИРС: - международной; - российской; - региональной; - межвузовской; - вуза	Кол-во баллов	Уровень конкурса, олимпиады, стартапа: - международная -5 баллов; - российская – 4 балла; - региональная – 3 балла;

№	Направление деятельности	Показатель	Значение показателя	Методика расчета
				- межвузовская – 2 балла; - вуза – 1 балл
		Студенты – призеры конференций - международной; - российской; - региональной; - межвузовской; - вуза	Кол-во баллов	Вид конференции: - международная -5 баллов; - российская – 4 балла; - региональная – 3 балла; - межвузовская – 2 балла; - вуза – 1 балл
		Студенты – призеры конкурсов студенческих работ: - международной; - российской; - региональной; - межвузовской; - вуза	Кол-во баллов	Уровень конкурса: - международная -5 баллов; - российская – 4 балла; - региональная – 3 балла; - межвузовская – 2 балла; - вуза – 1 балл
		Студенты/команды – призеры конкурсов, олимпиад, стартапов вне НИРС - международной; - российской; - региональной; - межвузовской; - вуза	Кол-во баллов	Уровень конкурса, олимпиады, стартапа: - международная -5 баллов; - российская – 4 балла; - региональная – 3 балла; - межвузовская – 2 балла; - вуза – 1 балл
4	Общие трудовые достижения [2]	Награждение государственными наградами – орденами, медалями, почетными знаками, почетными грамотами	6	Присваивается количество баллов со знаком плюс и минус
Награждение дипломами всесоюзных и республиканских конкурсов		5		
Награждение дипломами, почетными грамотами, благодарственными письмами вуза		4		

№	Направление деятельности	Показатель	Значение показателя	Методика расчета
		Победители различных конкурсов вуза (на звание «Профессор года», «Доцент года» ... «Куратор года», «Лучшее учебно-методическое издание» и т.д.)	3	
		Общая трудовая дисциплина: - Поощрения по представлению ректората, деканата, завкафедрой; - Взыскания по представлению ректората, деканата, завкафедрой	3 -3	

Интегральный показатель эффективности получаем путем сложения всех баллов. Интересным показателем оценивания являются показатели с удельным весом, наличие таких показателей успеваемости студентов не позволяет в полной мере уйти преподавателям в научную и соревновательную деятельность. На основе минимальных и максимальных показателей строится система стимулирования труда преподавателя. Данное исследование не предполагает разработку системы стимулирования труда преподавателя.

Представленные в таблице показатели текущей эффективности деятельности преподавателя в условиях пандемии, дистанционного обучения и удаленной работы не в полной мере учитывают объем профессиональной нагрузки преподавателя и могут быть дополнены, изменены, в том числе и баллы подлежат уточнению со стороны руководства университета. Введение дополнительных показателей текущей эффективности деятельности преподавателя требуют разработки локальных нормативных документов, документов учета и отчетности.

Следует задуматься о создании форм оплаты труда при дистанционном обучении отличных от очной системы, в связи с утратой прямого контакта преподаватель-студент и сложностей в обратной связи студент-преподаватель. Может создаваться видимость обучения и перевод на самообучение, поэтому дистанционное обучение должно включать интерактивное взаимодействие с преподавателем, должна быть разработана система контроля за таким взаимодействием.

Таким образом, возникла объективная необходимость введения усиленного внимания и работы в области перевода на дистанционное обучение в определенных условиях, пересмотра оплаты труда преподавателя в силу увеличивающейся трудовой нагрузки и введения показателей эффективности деятельности, перехода к новым учебно-педагогическим технологиям и их освоению, формируется новая форма обучения по сути эксперимент, требуются новые стимулы и мотивации повышения уровня их разработки и применения.

Одним из важных элементов оценки и контроля эффективности, в том числе текущего качества, является мониторинг. Цель мониторинга – управление качеством образовательной деятельности в системе подготовки высококвалифицированных кадров (выпускников). Схематично, можно показать на рисунке 1 общий вид задач, стоящих перед мониторингом.

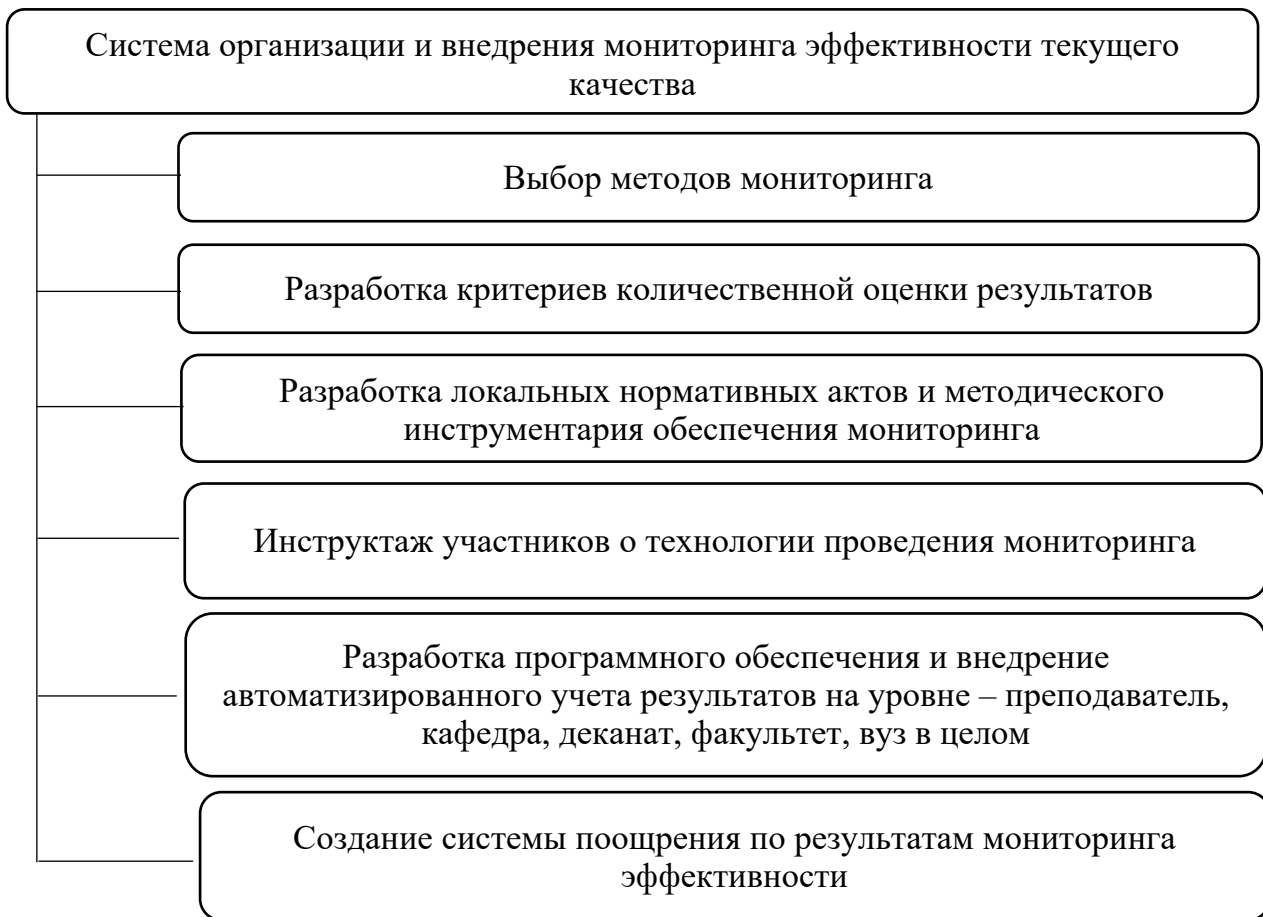


Рисунок 1 - Система организации и внедрения мониторинга эффективности

Мониторинг выступает как форма контроля, еще и механизм управления качеством образования. Ключевые позиции – это отслеживание и оценивание результата деятельности. Объектом мониторинга является профессиональное мастерство преподавателей. С помощью мониторинга деятельность преподавателя можно мотивировать не только к освоению, формированию и повышению уровня его соответствующих компетенций, но и к саморазвитию и творчеству.

Актуальность настоящего исследования подтверждена, в работе дана характеристика действующей системы качества деятельности преподавателей вуза на примере Кубанского государственного университета, сделан вывод о том, что действующая система оценки эффективности деятельности преподавателей – комплексная, затрагивает и управленческую деятельность в образовательном процессе – работу заведующих кафедрами, деканов факультетов. Оценке подлежит направленность деятельности НПП:

1. Учебно-методическая работа (пять основных показателей).
2. Профориентационная деятельность (два основных и в т.ч. шесть дополнительных показателей).
3. Международная деятельность (три основных показателя).
4. Экспертная и общественная деятельность (четыре показателя).
5. Научно-инновационная деятельность (пятнадцать основных показателей).

Исследуемые показатели имеют балльную оценку и порядок учета показателей. Особо выделен для оценки деятельности НПП - эффективный контракт преподавателя.

Раскрыто понятие эффективного контракта, рекомендуемая структура его содержания, рассмотрены составляющие контракт показатели эффективности

деятельности преподавателя. Отмечено, что эффективный контракт не раскрывает аспекты учебно-методической работы преподавателя, ориентирует на показатели дополнительной активности деятельности НПП, в частности множество пунктов связано с профориентационной, экспертной и общественной деятельностью. Автор относит к недостаткам эффективного контракта отсутствие показателей за внеурочную и внеаудиторную работу, где основной частью деятельности преподавателя является педагогическая деятельность, а именно:

- воспитание морально-волевых качеств у студента;
- патриотическое воспитание;
- культурное развитие и воспитание любви к прекрасному;
- развитие навыков взаимопомощи и сострадания к слабым;
- формирование этических норм поведения и др.

Система эффективности качества деятельности преподавателя также не учитывает мнение студентов о преподавателе, не рассматриваются его личностные качества (образованность, воспитанность, общекультурный уровень, характер) наличие у студентов желания продолжать работу с этим преподавателем. Упущен важный аспект как развитие научного потенциала у студентов в системе подготовки высокопрофессиональных выпускников, тем самым снижена мотивация и экономическая заинтересованность преподавателя в развитии этого потенциала.

В исследовании раскрыт плат проблем, связанных с дистанционным обучением в условиях пандемии, выявлены очевидные плюсы и минусы такого обучения. Показаны усилия и меры, принятые университетом для продолжения учебного процесса. Трудности, которые возникли в организации дистанционного обучения, составляют не только хозяйственные расходы, но и трудовые – как временные, так и расходы на стимулирование сотрудников и преподавателей. Автор разработал проект рекомендуемых показателей текущей эффективности деятельности преподавателя в условиях пандемии по направлениям деятельности:

- учебно-методическая работа;
- индивидуальные образовательные результаты (по результатам контрольных мероприятий, промежуточной и итоговой аттестации студентов);
- развитие научного потенциала студентов;
- общие трудовые достижения.

Следует отметить, что эти показатели являются дополнительными к общим показателям действующей системы эффективности деятельности преподавателя, для сохранения всесторонней подготовки высококвалифицированных выпускников, требуют проработки и разработки системы дополнительного стимулирования и оплаты труда.

Автор предлагает дополнительно систему организации внедрения мониторинга текущего качества деятельности преподавателя для отслеживания и оценивания результата деятельности. Мониторинг выступает как мотиватор повышения эффективности деятельности преподавателя, соответствующих его компетенций, способствует саморазвитию и творчеству.

Таким образом, современный преподаватель высшей школы должен уметь описывать, объяснять и прогнозировать свою деятельность на рынке интеллектуальных разработок, уметь быстро и адекватно реагировать на изменения рынка научных и образовательных услуг.

Хочется отметить, эффективная модель высшего образования – это высокий уровень его качества, оно зависит от профессионализма научно-педагогических работников. Эффективному вузу нужен эффективный преподаватель, сочетающий в себе умения преподавателя, исследователя, обладающий качествами менеджера, новатора.

Ведущая цель мониторинга эффективности профессиональной деятельности преподавателей высшей школы – это управление профессионализмом преподавателей и качеством подготовки высококвалифицированных кадров в вузе.

Список литературы

1. Залуцкая, Н.М., Занданова, О.Ф. Оценка качества деятельности преподавателя как элемент системы управления образовательным процессом вуза // edu.rosprav.ru/tezis3/012.doc [Электронный ресурс].
2. Павлова, Ж.Г. Показатели эффективности деятельности преподавателя Вуза // Мир науки, культуры образования. № 4 (47) 2014, С. 77-82.
3. special.kubsu.ru - Официальный сайт Кубанский государственный университет [Электронный ресурс].

6.6. Основные признаки и личностно-ориентированный характер внутривузовской системы повышения квалификации педагогов

XXI век был объявлен ЮНЕСКО «веком образования». В качестве приоритетных ценностей мирового сообщества провозглашаются культура, интеллект, всесторонняя образованность. Спрос на качественное образование неуклонно возрастает во всем мире, понимается его решающее значение для развития государства и общества. Среди трендов профессионального образования на первое место выходит его непрерывность, которая, в первую очередь, обеспечивается дополнительным профессиональным образованием (профессиональным образованием взрослых).

Дополнительное профессиональное образование как педагогическая система – это целостная совокупность способов, форм и средств получения, расширения и углубления имеющихся компетенций, а также приобретения новых. Дополнительное профессиональное образование способствует общему развитию специалиста, обогащению его методологической, духовной и профессиональной культуры [3].

Развитие дополнительного профессионального образования (далее ДПО) в последние десятилетия стало одной из актуальных педагогических проблем. Значительно возросло количество научных исследований, посвященных проблемам ДПО. Количество публикаций по данной проблематике исчисляется тысячами, издаются специальные журналы, систематически проводятся научно-практические конференции.

Дополнительное профессиональное образование получило интенсивное развитие за рубежом в последние десятилетия, что нашло свое отражение в многочисленных научных исследованиях зарубежных ученых (П. Джарвис, Дж.Р. Кид, М. Ноулз, Р. Питерсон, М. Тпайт, Дж. Филд и др.).

В нашей стране формирование системы дополнительного профессионального образования осуществляется в условиях глубокой перестройки общества и имеет свои характерные особенности, обусловленные, прежде всего, социально-экономическими преобразованиями и соответствующими изменениями на рынке труда. «Современный период отечественного образования характеризуется, – как отмечает А.М. Митина, – не только обострением противоречий в дополнительном профессиональном образовании, но и приобретением этой формой образования особого социального статуса. Развитие дополнительного образования происходит в направлении переключения в режим разнообразной и мобильной системы образовательных услуг, интеграции традиционно

сложившейся системы с учебными заведениями нового типа. Преимущества современной системы дополнительного образования состоят в ее гибкости, быстром отклике на меняющиеся потребности в рабочей силе, реализации уже актуализированных потребностей личности» [7, с. 8].

Проблемам дополнительного профессионального образования в России посвящены работы И.В. Бестужева-Лады, А.А. Вербицкого, С.Г. Вершловского, Б.С. Гершунского, А.М. Митиной, Ф.И. Перегудова, В.Н. Турченко, Ф.Г. Филлипова, А.В. Даринского, В.Г. Онушкина и др.

ДПО, являясь составной частью современной системы образования, характеризуется следующими признаками, которые позволяют выделять эту область образования в качестве относительно обособленной сферы:

- зрелость контингента обучающихся;
- наличие основного образования или его получение;
- институциональность;
- личностная ориентированность;
- актуализация имеющихся образовательных потребностей;
- непрерывность.

А.М. Митина предлагает для более полного определения специфики системы ДПО ввести еще два признака: аддитивности и комплементарности. Под аддитивностью (англ. – добавка) автором понимается добавление исправительного или компенсирующего содержания, пополняющего уже имеющиеся у слушателя базовые знания. А комплементарность (англ. – восполняющий, дополнительный, параллельный) значит восполнение того, чего не было в образовании человека, но жизненно необходимо для его полноценного функционирования как личности и специалиста [7, с. 35].

К современным тенденциям развития системы ДПО относится усиление комплементарной составляющей. Это связано не с недостатками основного образования, а с тем, что оно принципиально не может, будучи фрагментарным по своей сути, обеспечить полноту образования личности в динамично меняющемся социуме. С нашей точки зрения, основное и дополнительное профессиональное образование не просто тесно взаимосвязаны, но и взаимозависимы, предполагая друг друга. Важной тенденцией развития дополнительного профессионального образования настоящий момент является его «поворот» к конкретному человеку для удовлетворения актуализированных им образовательных потребностей. Наконец появились реальные возможности «развернуть» ранее во многом обезличенную систему ДПО к личности, организующей свою жизнь в условиях творческого опыта, выстраивающей траекторию своей жизни с позиций собственной «философии».

Тенденция демократизации дополнительного профессионального образования характеризуется общедоступностью, расширением свободы выбора, отказом от авторитаризма в обучении взрослых. Разрабатываются методологические подходы к фундаментализации и индивидуализации обучения в условиях гуманизации и гуманитаризации образования взрослых, что повышает требования к профессионализму вузовских преподавателей.

Современный образовательный процесс в вузе с использованием информационных и «образовательных технологий» дает основание для становления и развития нового направления в дидактике высшей школы, условно названного нами как дидактика электронного обучения – электронная дидактика» (е-дидактика). В этом смысле электронные, информационные и «образовательные технологии, являясь технологической платформой для организации электронного обучения в вузе, могут служить стимулом и средством крупных преобразований в методике обучения;

повышают эффективность процесса получения знаний за счет увеличения разнообразных источников информации и их взаимодействия, сочетания используемых средств, методов и организационных форм обучения; вносят изменения в продолжительность, место и темпы обучения; обладают потенциальными возможностями как расширения доступа к образованию для огромного числа людей, так и ограничения его теми лицами, которые располагают для этого достаточными средствами; расширяют возможности для очного и заочного обучения, особенно дистанционного образования, которое в настоящее время наиболее стремительно развивается во всем мире». В качестве примера, рассмотрим основные тенденции развития системы образования взрослых в области электронного обучения, вектор развития которого определяться следующим рядом трендов: больший акцент на активность пользователей; от массовых открытых онлайн-курсов (МООС) к селективным (SOOC); распространение стратегии «Bring-Your-Own-Device»; увеличение данных и анализа; повсеместное использование мобильных технологий; распространение платформ P2P (peer-to-peer); увеличение использования видео и степени погружения в среду обучения; увеличение количества хранилищ образовательных данных; повышение внимания к оценке и аккредитации; продолжение роста ресурсов в области доступного в интернете индивидуального обучения; более широкое использование платформ профессионального обучения взрослых. Это обусловило тенденцию дальнейшей компьютеризации системы дополнительного профессионального образования.

Специфика образовательного процесса в системе ДПО во многом обусловлена тем, что субъектом образования здесь выступает взрослый человек, уже имеющий профессиональное образование, профессиональный и жизненный опыт. Психологами выделяются следующие особенности, отличающие взрослого учащегося:

- осознание себя самостоятельной личностью, что обуславливает критическое отношение к попыткам руководить им;
- имеет определенный запас не только профессионального, но и социального опыта, сформировавшееся мировоззрение, с позиций которого и оценивается новая информация;
- прагматический характер учебной мотивации, так как с помощью дополнительного профессионального образования взрослый обучаемый стремится решить свои профессиональные и жизненные проблемы;
- стремление к безотлагательному применению новых знаний;
- эмоциональный характер оценки новой информации. Мозг взрослого пытается «заблокировать» информацию, которая сопровождается отрицательной эмоцией, если даже это просто неудобное сидение, чувство голода, недостаток свежего воздуха и т.д. [10, с. 5].

Образование взрослого отличается своими мотивами и ценностями, целями и задачами, формами организации и содержанием, технологиями обучения и способами контроля и оценки. Специфичны и результаты.

С.Г. Вершловский, характеризуя мотивацию обучения взрослого, пишет, что «взрослый учится, прежде всего, руководствуясь прагматическими мотивами. Если взрослый человек уже обладает практически необходимыми знаниями, позволяющими ему решать проблемы, то он не ощущает необходимости выйти за рамки сложившегося жизненного и профессионального опыта» [8, с. 32]. Потребность в новой информации возникает тогда, когда перед ним встает профессиональная проблема, а имеющиеся знания и опыт не позволяют ее успешно разрешить. Формируется потребность в новом знании.

Что касается ценности образования для взрослого, то оно не всегда определяется чисто практической пользой, в процессе познание нового человек получает радость и от самого интеллектуального поиска [там же, с. 34].

Выделяют следующие факторы, мотивирующие взрослого в системе ДПО:

- осознание разрыва между актуальным и необходимым уровнем знаний для эффективной профессиональной деятельности;
- желание осмыслить проблемы, находящиеся за пределами его личного бытия и имеющие глобальный характер;
- стремление освоить новые технологии деятельности;
- стремление к профессиональному росту;
- желание получить более высокие оценки со стороны референтной группы [1, с. 8].

Цели образования взрослых формулируются андрагогами следующим образом: профессиональный рост, повышение квалификации, профессиональная переподготовка, т.е. получение новой квалификации, профилактика профессиональной и личностной деформации, преодоление профессиональных и личностных кризисов и др.

Специфично и содержание образования взрослых. С одной стороны, оно обусловлено запросами социально-экономической ситуации, а с другой стороны, – личными потребностями специалистов [там же, с. 11]. Рассматривая специфику содержания дополнительного профессионального педагогического образования, М.Д. Матюшкина выделяет следующие его особенности:

1. Актуальность содержания образования: представленность в содержании новейших знаний в эпоху информационного бума и актуальность знаний лично для конкретного обучающегося в решении профессиональных и жизненных проблем;

2. Системность в подаче материала: соответствие содержания логике изучаемых предметов; рассмотрение изучаемого предмета как элемента систем более высокого порядка; соответствие содержания образования его целям, формам, желаемым результатам;

3. Проблемность содержания: выявление значимых для обучающегося проблем; проблемный характер подачи материала, когда обучающийся включается в эвристический поиск решения проблемы; связь изучаемого с глобальными проблемами современности;

4. Контекстность образования: построение обучения с учетом характера и условий профессиональной деятельности обучающихся;

5. Практикоориентированность: отбор содержания образования в соответствии со значимостью знаний и умений для практики;

6. Вариативность дополнительных профессиональных программ, форм организации обучения, образовательных технологий;

7. Информативность: информационная насыщенность содержания, обусловленная дефицитом времени работающего взрослого и уже достаточно высоким уровнем развития познавательных способностей, позволяющих усваивать учебный материал при высоком темпе его подачи;

8. Мобильность: непрерывная корректировка учебных программ на основании запросов обучающихся, изменения научных знаний, трансформации социально-экономической ситуации и т.д. [5, с. 44-51].

В своем диссертационном исследовании М.Д. Матюшкина обосновывает следующие требования к содержанию дополнительного образования педагогов: «баланс точных, естественнонаучных и гуманитарных знаний; отход от европоцентризма при изучении мировой истории и культуры; баланс профессионально направленного и общекультурного образования, достаточно широкого для обеспечения осмысления связной картины мира; обеспечение возможности увеличения объема образовательного знания за счет развития мышления, увеличения когнитивной сложности, а также большей концептуализации содержания образования; включение в образовательные

программы человековедческих знаний (философско-этических, социологических, психологических теорий, практико-ориентированных знаний, связанных с сохранением здоровья человека); широкое обучение коммуникации, рефлексии и диалогу, пониманию, самопониманию и самоконтролю, способам преодоления психологических кризисов, депрессии, тревожности, управления своими эмоциями, волевой сферой; формирование и развитие функциональной грамотности и компетентности в информационно-технологической области (ИКТ, современные средства связи и пр.), а также умения самостоятельно учиться» [6].

Говоря о специфике образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования преподавателей вуза, следует отметить, что в соответствии с Законом «Об образовании в Российской Федерации» педагоги высшего учебного заведения имеют право на дополнительное профессиональное образование по профилю педагогической деятельности не реже чем один раз в три года (п. 5.2 ст. 47). В то же время пункт 1.7 ст.48 того же Закона гласит, что систематическое повышение своего профессионального уровня является их обязанностью [11].

Переходя к вопросу о специфике дополнительного образования преподавателей вузов, отметим, что проблема его организации является чрезвычайно актуальной в условиях реформирования высшей школы. Коренные преобразования, обусловленные введением федеральных государственных образовательных стандартов, ориентированных на формирование компетенций студентов, их частой сменой (в настоящее время вузы работают по ФГОС ВО 3++, идет подготовка ФГОС 4), трехуровневой системой высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура), появлением новых технологий обучения (электронное обучение) и др., приоритизируют значимость повышения квалификации преподавателей вуза. Это связано с тем, что у большинства из них (за исключением педагогических вузов) отсутствует базовое педагогическое образование. Их педагогические знания случайны, не систематизированы, поэтому не могут являться надежной теоретической основой для эффективного решения задач инновационно-профессионального характера.

В связи с этими обстоятельствами во многих образовательных организациях высшего образования создана внутривузовская система повышения квалификации преподавателей. Базовой формой повышения квалификации являются курсы объемом от 16 до 250 часов по приоритетным направлениям преподавательской деятельности. Однако существующая система ДПО вузов не всегда способна обеспечить эффективное повышение квалификации профессорско-преподавательского состава.

Основные проблемы дополнительного профессионального образования связаны с обеспечением профессионально-педагогической подготовки и повышения квалификации преподавателей вуза в системе ДПО, Л.Ф. Красинская объединяет в несколько групп [4, с. 296-299].

Во-первых, практически нет решения вопроса о непрерывности педагогической подготовки педагогов вуза в аспирантуре и в системе повышения квалификации, что могло бы быть обеспечено созданием и реализацией научно-обоснованной программы профессионально-педагогического обучения, рассчитанной на поступательное приращение педагогических компетенций преподавателей на каждом этапе обучения с учетом уже приобретенного опыта.

Вторая группа проблемы связана с содержанием обучения по программам повышения квалификации. Дополнительные профессиональные программы должны быть вариативными, гибкими, в них должны учитываться образовательные потребности разных категорий педагогов: преимущественно занятых в учебном процессе, в воспитательной или административно-управленческой работе.

В третью группу входят проблемы, касающиеся использования устаревших технологий обучения, обеспечивающих, в основном, обновление теоретических знаний, но слабо способствующих формированию педагогических компетенций. Новая образовательная реформа наряду с проблемами оптимизации профессиональных стандартов и профессионально-общественной аккредитации выдвигает проблему модульности обучения как возможности выходить с разработанным модулем основной программы на привлекательный рынок дополнительных образовательных услуг. Кроме того в организации современного дополнительного профессионального образования все большая роль должна отводиться дидактике электронного обучения («электронной дидактике – «е-дидактике»). Используемые в ходе ее реализации электронные, информационные образовательные технологии являются мотивом и механизмом крупных преобразований в методике обучения взрослых; повышают действенность и результативность процесса приобретения новых знаний за счет увеличения различных источников информации и их сочетания; влияют на продолжительность, место и темпы обучения; создают условия для расширения доступа к образованию (в том числе и дистанционного), предполагают увеличение доли самостоятельной учебной деятельности личности в образовательном процессе. Как научное направление в теории образования взрослых дидактика электронного обучения сегодня находится в процессе становления, поэтому возникает проблема осуществления преемственности в дидактических принципах, содержании, формах и методах обучения, которые имеют свои существенные отличия.

В-четвертых, как правило, не учитывается, что преподаватели разных кафедр, разной возрастной категории, с разным педагогическим стажем, с разным профилем образования имеют разные образовательные потребности, что понижает качество их обучения на курсах повышения квалификации.

Следующая группа проблем, связанных с организацией образовательного процесса в системе ДПО, проявляется в том, что слабо учитываются принципы обучения взрослых людей, разработанные андрагогикой: опора на их познавательную самостоятельность, профессиональный и жизненный опыт, возможность неотлагательного применения полученных знаний на практике и т.д. Смысл повышения квалификации преподавателей заключается не столько в приращении знаний и умений, сколько в осознании своего опыта, в развитии творческих способностей, в отказе от устоявшихся стереотипов и, в итоге, в росте профессионального сознания в соответствии с новыми требованиями социокультурной ситуации в стране и мире.

Очень серьезные проблемы связаны с содержанием программ повышения квалификации преподавателей вузов. Обычно такие программы включают психолого-педагогический модуль, некоторые программы полностью посвящены проблемам вузовской педагогики. Многие преподаватели склонны недооценивать значимость профессионально-педагогической подготовки, считая принципиально важным знать свой предмет и рассчитывая на то, что умение преподавать придет с опытом работы. Причины такого отношения к педагогике кроются в характере технического образования, формирующего технократическое сознание, обуславливающее нечувствительность к гуманитарным проблемам. На такое отношение к психолого-педагогическим аспектам повышения профессиональной компетентности в системе ДПО влияет и непродуманная методика преподавания: голое теоретизирование, отсутствие «живой педагогики».

Еще одна группа проблем связана с результативностью ДПО. Важно, чтобы полученные слушателем знания и умения способствовали повышению эффективности и качества его работы, преобразованию педагогической практики, но зачастую этого не

происходит, преподаватель работает по-старому, используя неэффективные способы деятельности. Такое положение дел свидетельствует о низком «коэффициенте полезного действия» ДПО.

Кроме того, к проблемам ДПО преподавателей вузов следует отнести:

- предельно сжатые сроки обучения: слушателям не хватает времени на глубокое усвоение и закрепление материала, на апробацию того нового, что давалось на занятиях;
- слабую материально-техническую базу подразделений ДПО вуза;
- недостаточное техническое и методическое оснащение учебного процесса;
- ограниченные штаты подразделений ДПО и др. [3].

Анализ обозначенных проблем в системе ДПО диктует ряд требований к повышению квалификации преподавателей вузов:

- обучение профессорско-преподавательского состава вуза в системе ДПО должно соответствовать требованиям к уровню их компетентности, сформулированным в соответствующем в профессиональном стандарте;
- содержание и технологии обучения должны отвечать целям формирования педагогических компетенций, востребованных современной практикой высшего образования;
- разумное сочетание теоретической и практической компонент в обучении преподавателей, усиление практической направленности образовательного процесса;
- реализация принципов андрагогики;
- создание в учебном процессе условий для максимальной творческой активности и познавательной самостоятельности слушателей;
- дифференцированный подход в обучении преподавателей;
- изменение критериев оценивания эффективности обучения в ДПО, в частности, оценка того, в какой степени обучаемые применяют на практике компетенции, сформированные на занятиях;
- укрепление материально-технической базы ДПО, усиление методического и технического оснащения образовательного процесса.

Выполнение обозначенных требований будет способствовать систематизации эмпирически накопленных преподавателями педагогических знаний, выработке личной позиции по поводу происходящих в системе высшего образования изменений, развитию профессионального сознания, формированию способности и готовности творчески применять новые знания и умения в своей профессиональной деятельности.

Новая образовательная реформа наряду с проблемами оптимизации профессиональных стандартов и профессионально-общественной аккредитации выдвигает проблему его результативности. Большим потенциалом повышения результативности в современных условиях обладает решение проблемы модульности обучения. Модульность обучения предоставляет возможности выходить с разработанным модулем основной программы на привлекательный рынок дополнительных образовательных услуг.

Для характеристики процесса модульного построения обучения в системе дополнительного профессионального образования приведем определение понятия «профессиональный модуль» из словаря-справочника современного российского профессионального образования: «... профессиональный модуль – часть программы профессионального образования (обучения), предусматривающая подготовку обучающихся к осуществлению определенной совокупности трудовых функций, имеющих самостоятельное значение для трудового процесса» [9].

Учебный модуль – это унифицированный по структуре фрагмент программы, выступающий ее самостоятельным компонентом представленный таким образом, чтобы

обучаемый четко представлял себе, что конкретно он должен знать и уметь после освоения модуля, каким образом он сможет достигнуть этих знаний и умений, и как он будет доказывать их сформированность. Возможны различные варианты применения модулей в учебном процессе: как часть традиционного курса; как полный курс или полная учебная программа, представленные в виде одного «большого» модуля или нескольких «мини»-модулей.

Учебная программа дополнительного профессионального образования может включать один или несколько учебных модулей, которые в зависимости от назначения и места в профессиональной подготовке должны включать: теоретическую и (или) практическую подготовку по учебному курсу и дисциплине; текущую и промежуточную аттестацию по модулю (модулям); учебно- и научно-исследовательскую работу, самостоятельную и внеаудиторную работу слушателей.

При разработке модуля необходимо выполнение следующих подходов и требований:

1. Семантическая самостоятельность, которая подразумевает конкретные ориентиры предмета изучения в рамках данного учебного модуля. Данный предмет может иметь научно-фундаментальный характер или деятельностно-прикладной характер. Данный модуль включает самостоятельную целостную «порцию» учебной информации, каждый компонент (единица) которой диагностируется и оценивается. Для этого разрабатываются материалы для самоконтроля и текущего контроля уровня овладения учебным содержанием модуля. Требование самостоятельности предполагает, что разрабатываемый модуль включает только необходимые и достаточные сведения и материалы, которые позволят полностью раскрыть содержание изучаемого предмета. Модуль должен быть обеспечен необходимыми методическими и дидактическими материалами: глоссарием (перечнем понятий, навыков и умений, которые необходимо усвоить); комплексным набором информационных, справочных, иллюстративных и других рабочих материалов, которые обучаемый получает перед началом изучения модуля; библиографическим списком рекомендуемых источников (монографии, учебные пособия, интернет-сайты, статьи).

2. Наличие установочных и проблемных лекций, которые предоставляют обобщающую информацию по наиболее важным понятиям и вопросам модуля.

3. Включение в состав разрабатываемого модуля семинаров и практикумов, проработанных в контексте с лекционными занятиями.

По каждому модулю разрабатывается методическое обеспечение, которое может включать методические рекомендации для преподавателя по работе с модулем, учебно-методические рекомендации (пособия) для обучаемых, пакет контроля знаний (практические задания и проверочные тесты).

В ходе модуляризации процесса дополнительного профессионального образования реализуются дидактические принципы, составляющие основу теории модульного обучения и выступающие в качестве регулятивных норм практики в системе ДПО: системности, структуризации, проблемности, вариативности, адаптивности, реализации обратной связи.

Принцип системности обуславливает наличие всех компонентов образовательного процесса в рамках разрабатываемого модуля (целевого, содержательного, деятельностного и результативного), без которого он не может существовать; взаимосвязь информационно-познавательной и деятельностно-профессиональной составляющих модуля; последовательный мониторинг и контроль образовательных результатов.

Принцип структуризации диктует необходимость последовательности, целостности, компактности и автономности содержания модуля. Важно отметить, что требования последовательности и целостности уточняют принцип системности, а автономность модуля заключается в том, что он может быть использован, независимо от остальных модулей в процессе подготовки обучающихся в системе дополнительного профессионального образования.

Принцип проблемности модульного обучения имеет большую смысловую нагрузку, так как он обуславливает формирование познавательной активности, осознанной перспективы, стимулов, мотивов и отражает психолого-педагогическую закономерность зависимости эффективности усвоения учебного материала от использования таких учебных форм и средств, как проблемная ситуация, направленность на решение профессионально-прикладных задач, визуализация информации. Визуализацию можно отнести к принципу проблемности, так как любая ее форма несет в себе элементы проблемности, отражая «свернутую» мысль, создавая проблемную ситуацию и активизируя познавательную деятельность обучаемых. Проблемность формирует не только умение осмысленно работать со стереотипами, но и умение действовать в нестандартных (проблемных) ситуациях.

Принцип вариативности в системе дополнительного профессионального образования обеспечивает уровневую дифференциацию содержания обучения, индивидуальный темп и траекторию продвижения обучения (полный, сокращенный или углубленный уровни).

Принцип адаптивности обеспечивает не только уровневую, но и профильную дифференциацию, так как он выполняет функции управления учебным процессом; поскольку не все обучаемые одинаково способны к различным учебным предметам, он предполагает использование комплекса разнообразных форм, методов и средств обучения, их целесообразный отбор и оптимальное сочетание по отношению к каждому слушателю.

Принцип реализации обратной связи в модульном обучении обеспечивает субъект-субъектное, партнерское сотрудничество преподавателя и слушателей, управление образовательным процессом на основе контроля и самоконтроля освоения содержания учебного материала модуля. Данный принцип позволяет в ходе педагогического взаимодействия перевести информационно-контролирующие функции преподавателя в собственно координационные функции слушателей.

Реализация дидактических принципов модульного обучения обеспечивает структурную и управленческую гибкость, мобильность, динамичность, уровневую дифференциацию, проектирование и моделирование образовательного процесса на основе использования вариативных методов и средств обучения, индивидуализации учебно-познавательной деятельности обучаемых, а также системы контроля и оценки результатов образовательного процесса.

Дополнительное профессиональное образование в современных условиях выступает важнейшим механизмом совершенствования непрерывного образования. Его актуальность обусловлена не только обострением противоречий в самом дополнительном профессиональном образовании, но и приобретением этой формой образования особого социального статуса. Преимущества современной системы дополнительного образования состоят в ее гибкости, быстром отклике на меняющиеся потребности в рабочей силе, реализации разнообразных потребностей личности.

Таким образом, наряду с основными признаками и личностно-ориентированным характером внутривузовской системы повышения квалификации педагогов в статье раскрыты такие особенности современного дополнительного профессионального

образования, как: зрелость контингента обучающихся; наличие основного образования или его получение; институциональность; личностная ориентированность; актуализация имеющихся образовательных потребностей; непрерывность; аддитивность и комплементарность. Кроме того уточнены цели и задачи образования взрослых, выявлены особенности, отличающие взрослого обучающегося, который имеет определенный запас не только профессионального, но и социального опыта (сформировавшееся мировоззрение, с позиций которого оценивается новая информация; осознание себя самостоятельной личностью; прагматический характер учебной мотивации; стремление к безотлагательному применению новых знаний; эмоциональный характер оценки новой информации и др.). Обозначены факторы, мотивирующие взрослого в системе ДПО. Определена специфика содержания образования взрослых (актуальность; системность; проблемность; контекстность; практикоориентированность; мобильность и вариативность дополнительных профессиональных программ, форм организации обучения, образовательных технологий; информативность и информационная насыщенность, обусловленная дефицитом времени работающего взрослого, позволяющие усваивать учебный материал при высоком темпе его подачи и др.). Раскрыты требования к содержанию дополнительного профессионального образования и нерешенные проблемы в системе ДПО. Выявлены основные тенденции дополнительного профессионального образования на современном этапе: тенденция демократизации, характеризующаяся общедоступностью, расширением свободы выбора, отказом от авторитаризма в обучении взрослых; тенденция дальнейшей компьютеризации, связанная с развитием «электронной дидактики» (е-дидактики); тенденция оптимизации профессиональных стандартов и профессионально-общественной аккредитации; решение проблемы модульности обучения, обладающей высоким потенциалом повышения результативности образования взрослых; разработка методологических подходов к фундаментализации и индивидуализация обучения в условиях гуманизации и гуманитаризации дополнительного профессионального образования в современных условиях.

Список литературы

1. Андрагогика. Материалы к глоссарию. Вып 2. / Под ред. С.Г. Вершловского, Г.С. Сухобской, М.Г. Ермолаевой. – СПб.: СПб ГАПО, 2005. – 92 с.
2. Вершловский, С.Г. Взрослый как субъект образования [Текст] / С.Г. Вершловский // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 3-8.
3. Донина, О.И. Механизмы диверсификации дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы [Текст] / О.И. Донина, Н.В. Лебедева // Известия Балтийской государственной академии рыбопромышленного флота. – 2017. – № 4(42). – С. 55-62.
4. Красинская, Л.Ф. Особенности организации дополнительного профессионального образования преподавателей технического вуза / Л.Ф. Красинская // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – Т. 13. – 2011. – №2. – С.296-299.
5. Матюшкина, М.Д. Основные характеристики образования взрослых // Андрагогика. Материалы к глоссарию. Вып.1. / Науч. ред. С.Г. Вершловского и др. СПб.: СПбАПО, 2004. – С. 44-51.
6. Матюшкина, М.Д. Перспективная оценка качества постдипломного педагогического образования: дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / М.Д. Матюшкина. – Санкт-Петербург, 2013. – 369 с.

7. Митина, А.М. Дополнительное профессиональное образование за рубежом [Текст]: концептуальное становление и развитие / А.М. Митина. – Москва: Наука, 2004. – 304 с.

8. Образование взрослых [Текст]: опыт и проблемы / Л.В. Бродянская [и др.]; Петерб. ун-т пед. мастерства; под ред. С. Г. Вершловского. – Санкт-Петербург. – СПб: ИВЭСЭП: Знание, 2002. – 165 с.

9. Словарь-справочник современного российского профессионального образования / авторы-составители: Блинов В.И., Волошина И.А., Есенина, А.Н Лейбович, П.Н. Новиков. Выпуск 1. – М.: ФИРО, 2010. – 19 с.

10. Уроки для взрослых [Текст]: пособие для тех, кто работает в системе образования взрослых / О.В. Агапова [и др.]. – СПб.: Тускарора, 2003. – 63 с.

11. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>

6.7. Причины снижения уровня психического и физического здоровья педагогов

Профессия педагога предъявляет серьезные требования к эмоциональной стороне личности. Это «работа сердца и нервов», где требуется буквально ежедневное и ежечасное расходование огромных душевных сил (В.А. Сухомлинский).

Наличие эмоциональной напряженности особенно ярко проявляется у учителей. Напряженные ситуации педагогической деятельности вызывают у них неадекватность в оценке происходящего, импульсивные действия по отношению к ученикам, способствуют формированию таких личностных черт, как безынициативность, пассивность, чувство собственной профессиональной непригодности. Переживаемые эмоциональные состояния часто сопровождаются ярко выраженными негативными реакциями: тремор рук, заметные изменения в мимике и тоне лица, учащенное сердцебиение. Это отрицательно сказывается на самочувствии педагога, вызывает сильное переутомление, снижение работоспособности [3, с. 10].

В отдельных случаях эмоциональное напряжение достигает критического момента, когда педагог теряет самообладание и проявляет себя в пассивно-защитной (слезы) или в агрессивной (окрики, нервное хождение по классу, резкий стук по столу и т.д.) форме. Такого рода эмоциональные реакции присутствуют и в отдельности опытных педагогов, в которой нередко преобладают способы разрядки эмоций на рабочем месте, в классе, что делает их практически профессионально непригодными [9, с. 104].

Учитель в своей деятельности должен стремиться к успешному решению поставленных перед ним задач независимо от воздействующих на него негативных факторов, сохранять самообладание и оставаться для учеников примером в личностном плане. Однако внешнее сдерживание эмоций, когда внутри происходит бурный эмоциональный процесс, не приводит к успокоению, а, наоборот, повышает эмоциональное напряжение и негативно сказывается на здоровье.

Учительство как профессиональная группа отличается крайне низкими показателями физического и психического здоровья. По данным многих исследований, даже у молодых учителей частыми являются обращения в медицинские учреждения в связи с развитием заболеваний сердечно-сосудистой системы, язвенных заболеваний желудочно-кишечного тракта, заболеваний неврогенного характера (нервные истощения, неврозы). Для учителей со стажем работы 15-20 лет характерны «педагогические кризисы», «истощение», «сгорание» [7, с. 60].

В последние 20 лет интерес исследователей привлекает специфический вид профессионального заболевания лиц, работающих с людьми – врачей, педагогов, педагогов, психологов, воспитателей, работников торговли, руководителей, менеджеров и т.д. Выяснилось, что представители данных профессий подтверждены симптомами постепенного эмоционального утомления и опустошения – синдрому «эмоционального выгорания». Термин был введен американским психиатром Х.Дж. Фрейденбергом в 1974 году для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном общении с клиентами в эмоционально нагруженной атмосфере. В настоящее время эмоциональное выгорание понимают как механизм психологической защиты, выработанный личностью в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на психотравмирующие воздействия. Эмоциональное выгорание представляет собой приобретенное профессиональное поведение, позволяющее человеку экономно дозировать и расходовать энергетические и эмоциональные ресурсы [5, с. 87].

На развитие синдрома «эмоционального выгорания» влияют внешние и внутренние факторы. К внешним факторам, провоцирующим синдром, относят: хроническую напряженную психоэмоциональную деятельность, связанную с интенсивным обращением и эмоциями; завышенные нормы контингента (например, учащихся в классе); нечеткую организацию и планирование деятельности; повышенную ответственность за исполняемые функции (за благополучие пациентов, учащихся, клиентов); неблагоприятную психологическую атмосферу профессиональной деятельности (конфликтность в системе «руководитель – подчиненный», «коллега – коллега», «учитель – ученик»); психологически трудный контингент (дети с акцентуациями характера, неврозами, психологическими особенностями возраста; нарушители дисциплины). В результате воздействия этих факторов педагог прибегает к экономии эмоциональных ресурсов: «не обращать внимания», «беречь нервы», то есть к эмоциональному игнорированию напряженных ситуаций.

К внутренним факторам, влияющим на развитие «эмоционального выгорания», относят склонность к эмоциональной ригидности. «Эмоциональное выгорание» быстрее возникает у тех, кто более эмоционально сдержан. У людей импульсивных, эмоционально гибких, чувственных, отзывчивых развитие симптомов «выгорания» проходит медленнее. С другой стороны, данное психологическое явление возникает у людей, воспринимающих обстоятельства профессиональной деятельности слишком эмоционально. Это часто свойственно молодым специалистам с повышенной ответственностью за исполняемые обязанности. Каждая напряженная ситуация в профессиональной деятельности оставляет глубокий след в душе, вызывает интенсивное соучастие и сопереживание, мучительные раздумья и бессонницу. Постепенно эмоциональные ресурсы истощаются и возникает необходимость беречь их, прибегая к механизмам психологической защиты.

Стимулирует развитие «эмоционального выгорания» слабая мотивация к профессиональной деятельности. В таком случае не проявляется сопереживание, соучастие, интерес к детям, развиваются крайние формы «выгорания» - безразличие, равнодушие, душевная черствость.

Наиболее подвержены «выгоранию» те, кто реагирует на напряженные ситуации агрессивно, несдержанно. К «сгорающим» относят и «трудоголиков» - тех, кто решил полностью посвятить себя работе и работает до самозабвения.

Результатом такой деятельности является развитие следующим симптомов «выгорания»: чувства эмоционального истощения, изнеможения; развитие негативного отношения к клиентам; негативного самовосприятия в профессиональном плане и заниженной самооценки; агрессивных чувств (раздражительности, напряженности,

гнева); упаднического настроения, цинизма, пессимизма, апатии, депрессии; психосоматических недомоганий (усталости, утомления, бессонницы, желудочно-кишечных расстройств и т.д.) [1, с. 141].

Каждый человек стремится к устойчивой положительной Я-концепции (Я-доволен, Я-удовлетворен, Я-счастлив). Если что-либо разрушает целостное положительное представление о себе, понижает самооценку, у человека возникают тревожность, ощущение вины, угрызения совести, внутренний дискомфорт. Таких неприятных психических состояний человек пытается избежать, защищается от них. Чаще всего это происходит само собой, на уровне непроизвольной саморегуляции.

Психологические защитные механизмы – это механизмы, устраняющие дискомфорт, стабилизирующие «образ Я», называются психологическими защитными механизмами. Они обеспечивают устойчивость психики к сильным внешним воздействиям (например, в стрессовой ситуации) [2, с. 68].

Часто их действия мешают сознательным и целенаправленным решениям. Представление об окружающих условиях, даже картину мира человек бессознательно приспособливает к своему «Я» вместо того, чтобы самому приспособливаться к постоянно меняющимся внешним условиям.

К психологическим защитным механизмам относятся:

Бегство. Простейшая автоматическая защита – бегство, уход от проблемы. В тех случаях, когда мы не в состоянии реально защитить себя от страданий, переживаний, внутреннего дискомфорта, мы склонны отвести их от себя, отказаться от восприятия внешних факторов, вести себя так, словно проблемы не существует.

Пример. Ребенок прячет голову под одеялом – реальность для него перестает существовать. Так и мы: проходим мимо нищего калеки – и стараемся не думать о его несчастье.

Вытеснение (подавление). Стремление уйти из неприятной ситуации часто выражается в неосознанном, но направленном забывании, которое принято называть вытеснением. Можно забыть имена, события, обидные высказывания, воспоминания о которых причиняет страдание. В результате вытеснения страдание (тревога) устраняется из поля сознания в сферу бессознательного.

Пример. В перестрелке во время боевых действий психика солдата, защищая себя от стресса, может «забыть» об опасности.

Проекция. Если механизмы вытеснения не срабатывают, могут включаться механизмы проекции. Человек переносит (бессознательно) свои сознательно неодобряемые, нежелательные мысли и чувства на другого человека. Приписывание другим (внешним объектам) собственных свойств и является проекцией.

Пример. Решив, что другие тоже лживы и ленивы, мы перестаем страдать, и несоответствие между Я-концепцией и моими реальными проявлениями (ложь или лень) переживается менее мучительно.

Проявление (вымещение). Иногда незначительная причина (ирония, намек, просто случайное слово, действие со стороны окружающих) вызывает неожиданно бурные эмоции (слезы, гнев, активные вербальные и физические поступки). Это и есть проявления – неадекватная реакция на почве когда-то подавленных потребностей, неразрешенных проблем, неприемлемых качеств или черт характера личности.

Пример. Вы возмущаетесь до глубины души, когда кто-то получает незаслуженную (а иногда – и заслуженную) похвалу, награду. Это происходит из-за недооценки другими вашей потребности в признании ваших заслуг, что и проявляется в вашем возмущении.

Механизм вымещения лежит в основе различного рода асоциальных поступков. Однако, разумно использованный, он может помочь избежать худшего. Так, в японских

фирмах специально ставят чучело начальника, чтобы подчиненные могли вымещать на нем негативные чувства по отношению к своему патрону, не причиняя никому вреда.

Рационализация. Этот способ защиты представляет «удобное» объяснение своих неудач, поступков. Мы прибегаем к такой «рационализации» намного чаще, чем думаем. Курильщик занижает вред от курения, чтобы оправдать свое самоотравление и отравление окружающих; авторитарный руководитель, манипулируя людьми, склонен себе приписывать мотивы принесения им блага; лентяй обязательно находит оправдание своей лени [2, с. 68].

Психологическая самозащита дает лишь временное ощущение благополучия Я-концепции, успокаивает чувство вины и совести. Она не делает нас лучше, закрепляет наши недостатки. В действительности это способы подсознательной самомаскировки, самообмана, ложной защиты. Необходимо иметь смелость и мужество перед самим собой, чтобы разглядеть их в себе и устранить.

Существуют следующие разновидности произвольного реагирования человека на внешние воздействия и изменения обстоятельств [6, с. 106]: 1) эмоциональные реакции, выражающие переживание человеком этих воздействий; 2) изменение психического состояния; 3) возбуждение сознания: возникновение образов, мыслей, оценочных суждений; 4) те или иные активные действия личности (поведение и поступки).

Эмоциональные реакции личности могут быть адекватными, т.е. соответствующими общепринятым правилам поведения и нормам физического и психического здоровья, и неадекватными, т.е. не соответствующими, не соизмеримыми с величиной и характером внешних воздействий, выходящими за пределы общепринятых норм. Неадекватные эмоциональные реакции возникают в ситуациях повышенной напряженности (усталость, болезнь), при неудачах в делах или личной жизни, межличностных конфликтах. Самые сильные, трудноуправляемые, наиболее «строптивые» эмоции – аффекты, страхи, страсти, обида, зависть, стрессы.

В последнем случае и необходимы средства и методы произвольной (сознательной) саморегуляции, - укрощение «строптивных» эмоций.

Произвольная саморегуляция. В эмоциях и чувствах отражается то, что привлекает или отталкивает человека, чего он боится, чему радуется и что его печалит, как он относится к явлениям общественной жизни и к социальным ценностям (гражданским, нравственным, эстетическим), которые существуют в обществе.

Стресс, дистресс. Эмоциональная жизнь человека может быть порой так насыщена, что наступает перегрузка нервной системы – стресс. Он выражается в потере управления своим поведением, неадекватной оценке окружающего, болезненных реакциях. Для стрессовой реакции не имеет значения, приятна или неприятна ситуация, с которой вы столкнулись.

Стресс – это нервно-эмоциональное напряжение, превышающее способности организма к адекватному ответу на какие-то экстремальные воздействия [8, с. 34].

В современном мире стресс превратился в один из основных источников заболеваний человека.

Какие действия и ситуации приводят к нервно-эмоциональному напряжению и стрессу?

- все виды конфликтных ситуаций;
- обвинения, особенно несправедливые, высказанные в оскорбительной, грубой форме;
- неожиданные, психологически неприемлемые приказы, распоряжения;
- нагромождение всевозможных дел и дефицит времени на их выполнение;
- личные неблагоприятные поступки;

- разочарование в людях, в работе, в ранее принятой позиции, в ранее отстаиваемых подходах и установках;

- длительное ожидание чего-либо, в связи с этим перевозбуждение.

Дистресс. Если напряженность не очень велика и не связана с очень неприятными обстоятельствами, то стресс не вреден. Вреден дистресс – сильный стресс, связанный с неприятными обстоятельствами.

Вреден и еще один вид стресса – депрессия, возникающая в результате накопления стрессовых факторов, а также как следствие заболеваний (соматических, нервных, психических), интоксикаций (алкоголь, наркотики, промышленные яды, лекарства), гормональных изменений.

Депрессия – состояние пониженной психологической активности, пессимизма, снижения побуждений, заторможенности движений. Признак депрессии – снижение настроения, проявляющееся в грусти, печали, унынии, угнетенности, скорби, тоске и тревоге, падении общего тонуса, вялости.

Способствуют стрессам длительные, не дающие покоя эмоции, например, обида, зависть, несправедливость, отсутствие возможностей удовлетворить потребности самовыражения, самоутверждения, самореализации.

Обида – обманутая претензия на то, что поведение другого человека должно соответствовать вашим взглядам и намерениям. Обида появляется как воображаемое унижение ваших «Я». Это плод ваших умственных сравнений: ожидаемого поведения и реального поведения другого. Например, вы ждете, что подруга пригласит вас на свой день рождения, но ваши ожидания не подтвердились, подруга отпраздновала день рождения без вас. Появляется состояние дискомфорта, которое и называют «обидой» [8, с. 34].

Мы обижаемся на тех, кого считаем зависимыми от нас, кого любим такой любовью, которая не признает никого свободным, а программирует его поведение. Ваш лучший друг выступил против вас на собрании, грубо задел ваши недостатки при других. Ваша подруга уехала в воскресенье с какой-то компанией и ничего вам не сказала. Наконец, обидеть могут окружающие, учителя, родители.

Чаще всего обида бывает необоснованной. Чтобы выйти из этого состояния, прежде всего необходимо проанализировать ситуацию.

А почему другой должен действовать в соответствии с вашими ожиданиями, а не самостоятельно? Почему в этой ситуации другой должен жить по вашим правилам (не говорить о вас правду; проводить воскресенье так, как вам хочется)? В какой мере оправданы ваши ожидания? Попытались ли вы понять действия другого (Почему друг выступил на собрании? Чем интересна и важна для подруги эта поездка?)? Не проявляете ли вы себя эгоистом?

Извинение. Если в результате анализа ситуации вы пришли к выводу о том, что вы были не правы, эгоистичны – вам надо признать это, извиниться.

Прощение. Если все-таки обидное, неправильное поведение обидчика не находит оправдания, надо попытаться простить его, приняв обстоятельства такими, какие они есть. Обида, демонстрация эмоции обиды блокирует общение, взаимодействие, ведет к собственному одиночеству.

Месть. Обида может быть нанесена экстремистскими средствами – оскорблением, предательством. В этом случае ответной реакцией часто выступает гнев, желание отомстить, зверь Я-оно так и просится наружу. Его надо остановить самоприказом, проявить самообладание. Одержанная над собой, своим внутренним зверем победа важнее мнимого «удовлетворения мстью». Обидчик будет наказан больше всего вашим умением владеть собой, с достоинством игнорировать недостойное поведение партнера.

Совершенно недопустимы такие варварские правила и формы мести, как «кровная месть», вендетта, «око за око, зуб за зуб» и т.п.

Зависть. Завидуют: успехам одноклассников, чужим деньгам; соседям, переселившимся в другую квартиру; человеку, купившему машину; подруге, появившейся в новых сапожках или джинсах. Завидуют родителям ребенка, который в пятом классе начал сам изучать второй иностранный язык.

Зависть – одна из самых сильных человеческих эмоций; это чувство досады, вызванное успехом, достижениями, благополучием других людей.

Одна из христианских заповедей гласит: «Не завидуй». Об этом человеческом пороке писали в своих произведениях все известные литераторы. Завистливый человек не может бороться с этими съедающими его эмоциями, он мучается и страдает, впадает в стрессовое состояние, может совершать плохие поступки [8, с. 34].

«Психологически здоровые люди лишены комплексов, их поведение естественно и расхожено ... жизнь их всегда полна смысла, имеет цель – будь то забота о благе народа или о благе конкретных людей ... Они умеют отдаваться своей цели полностью. В любой работе такие люди заметны: их мышление отличается большой самостоятельностью, независимостью от предрассудков времени, авторитетов. Психологически здоровые люди большие жизнелюбы: они умеют получать удовольствие от жизни в большом и малом – и от аромата цветка, и от красоты математической формулы... Такая личность исключительно оптимистична. Даже в самой катастрофической ситуации она не теряет надежды, и это нередко дает силы найти выход. Эта личность необычайно активная – никогда не ждет, пока кто-то начнет работу, стремится взяться за дело сама, выложиться в любом деле до конца. Такие люди не боятся идти на риск – не ради самого риска, а ради дела. Не бояться неудач – умеют достойно пережить их, не сломаться.

И самое главное ... такие люди отличаются очень высокой степенью самооценки. Нет, они не преувеличивают собственных достоинств и стремятся каждую минуту стать лучше, преодолеть свои недостатки, но и уважают себя. Уважают в себе личность, человеческое достоинство. Именно такие люди ... глубже и полнее способны любить ... Именно они вызывают ответную любовь – сила их чувств теснейшим образом связана с высоким развитием их личности» [10, с. 8].

Позитивность Я-концепции педагога [4, с. 89]: «...чем меньше учитель уверен в себе, тем больше он склонен к стереотипному, формальному мышлению и, соответственно, к догматическому стилю преподавания, основанному на постановке вопросов, требующих однозначного ответа, на изложении фактов с целью одного только запоминания. В результате преподавание явно тяготеет к примитивным формам, чему способствует стремление учителя не допустить возникновения дискуссий, вариативных выборов и альтернатив в процессе обучения... Как видим, вновь во весь рост встает проблема Я-концепции учителя, которая служит реальным психологическим обеспечением успеха его деятельности либо приводит к неизбежным затруднениям и явным или скрытым неудачам.

Результаты большого числа исследований говорят о том, что «эффективные» учителя по сравнению с «неэффективными» отличаются высокой самооценкой, позитивным отношением к себе, свободой от чрезмерной тревожности и самокритики. Они обладают способностью оказывать позитивное воздействие на Я-концепцию и успеваемость учащихся. Учителя, которые внутренне себя принимают с большей легкостью принимают и других. В то время как учителя, склонные к отрицанию, чаще отталкивают других...» [11, с. 93]. Учителя, обладающие позитивным самовосприятием, уверенностью в себе, в своих педагогических способностях, вступают в общение с

другими с большей легкостью и поэтому более эффективно решают задачи, стоящие перед ними на уроке.

Список литературы

1. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности. 2-е изд. / Л.И. Божович. - М.; Воронеж, 1997. - 141 с.
2. Жутикова, Н.В. Учителю о психологической помощи: Кн. для учителя / Н.В. Жутикова. - М., 1988. - 68 с.
3. Климов, Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е.А. Климов. - М., 1995. - 10 с.
4. Кузьмина, Н.В. Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н.В. Кузьмина. - Л., 1967. - 89 с.
5. Кухарев, Н.В. На пути к профессиональному совершенству: Кн. для учителя / Н.В. Кухарев. - М., 1990. - 87 с.
6. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. - М., 1998. - 106 с.
7. Мюнстерберг, Г. Психология и учитель: Пер. с англ. 3-е изд., испр. / Г. Мюнстерберг. - М., 1997. - 57 с.
8. Орлов, Ю.М. Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя / Ю.М. Орлов. - М., 1991. - 34 с.
9. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. - М.; Воронеж, 1996. - 104 с.
10. Слостенин, В.А. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. - М., 1997. - 8 с.
11. Фельдштейн, Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии: Избр. психол. тр. / Д.И. Фельдштейн. - М., 1995. - 93 с.

6.8. Современные тенденции профессионального развития преподавателей в процессе научно-исследовательской деятельности в ведомственной образовательной организации высшего образования

Профессиональное развитие преподавателя в образовательной организации высшего образования – многоуровневый и многоаспектный процесс, ориентированный на рост качества, эффективности и доступности образования. По своему внутреннему содержанию – это социально обусловленное профессионально-личностное развитие и саморазвитие преподавателя.

Стратегия развития высшего образования в России диктует необходимость поиска резервов совершенствования профессиональной деятельности преподавателей. Вектор поиска таких резервов смещается в сторону развития их активности и инициативы, создания условий для профессионального развития. Эти тенденции в свою очередь актуализируют проблему выбора методов профессионального развития преподавателя в процессе научно-исследовательской деятельности (далее – НИД).

Модернизация всей системы российского образования требует от преподавателя в современных условиях переориентации его деятельности на новые педагогические ценности, адекватные характеру научного творчества, при этом особо актуальным становится научно-исследовательская деятельность как составляющая профессиональной деятельности преподавателя. В условиях жесткой глобальной конкуренции важным фактором в решении задач личностного развития преподавателя является его участие в

научных исследованиях, проектах, педагогическом и техническом творчестве. Это необходимый потенциал настоящего и будущего профессионального роста. Важной составляющей профессионализма преподавателя становится готовность к оценке введения инноваций, определение их соответствия потребностям и возможностям образовательной организации, а также способность преподавателя осуществлять инновационную профессиональную деятельность.

В настоящее время в Российской Федерации научно-исследовательской деятельности уделяется большое значение со стороны государства, силовых ведомств, ведущих образовательных организаций, цель которых заключается не только в подготовке будущих специалистов, но и в развитии науки в целом. Именно преподаватель ведомственной образовательной организации (далее – ВОО) является основным субъектом, способным адекватно соединить преподавательскую и научно-исследовательскую деятельность, обеспечить современную реализацию задач по науке и образованию.

Вместе с тем возрастают требования со стороны государства, силовых ведомств к уровню профессионального развития преподавателя (квалификации) ведомственных образовательных организаций. Выполнение данных требований обуславливает совершенствование качества профессионального образования, и в свою очередь совершенствование подготовки высококвалифицированного профессорско-преподавательского состава (далее – ППС).

Таким образом, вопросы профессионального развития преподавателя ведомственной образовательной организации высшего образования, являются актуальными. Для их решения требуется наличие четкого представления о сущности и содержании процесса профессионального развития преподавателей в процессе научно-исследовательской деятельности.

Сущность и содержание профессионального развития преподавателя в ведомственной образовательной организации. Профессиональное развитие преподавателей в отечественной и зарубежной образовательной практике осуществлялось на протяжении длительного периода времени, начиная с возникновения первых высших учебных учреждений. Актуальна данная проблематика и в настоящее время, особенно в связи с необходимостью инновационного развития высшей школы, интеграции науки и образования в интересах развития экономики, повышения обороноспособности и безопасности страны.

Понятие «профессиональное развитие преподавателя» достаточно часто используется в ВОО. При этом практически отсутствуют теоретические разработки и экспериментальные исследования уровня профессионального развития преподавателя ВОО технического профиля. В этом контексте необходимо уточнить понятие «профессиональное развитие преподавателя». А для этого обратимся к его дидактическому смыслу.

Традиционно профессиональное развитие относительно различных сфер деятельности рассматривается как рост, становление профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, активное качественное преобразование личностью своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности – творческой самореализации в профессии [9]. Л. М. Митина считает, что профессиональное развитие – это рост, становление, интеграция и реализация личностных качеств индивида в профессиональном труде и, главное, творческая реализация в профессии, которая обусловлена качественным преобразованием внутреннего мира [13]. По мнению В. И. Слободчикова, понятие «развитие» включает в себя процессы становления,

формирования, преобразования. При этом, становление понимается как «переход от одного определенного состояния к другому – более высокого уровня; единство уже осуществленного и потенциально возможного». Формирование – это единство цели и результата развития относится к социально-культурному аспекту. Преобразование – относится к духовно-практическому аспекту, это саморазвитие [17].

П.В. Журавлева рассматривает профессиональное развитие как «приобретение работником новых знаний, умений, навыков, которые он использует или будет использовать в своей профессиональной деятельности, процесс наполнения человеком компонентов профессионального опыта новым, отличием от предыдущего, содержанием» [5].

А.А. Деркач считает, что «профессиональное развитие преподавателя заключается в формировании устойчивых свойств предмета, обеспечивающих высокую продуктивность педагогической деятельности и ее гуманистическую направленность» [1]. В то же время Н. В. Панова рассматривает профессиональное развитие преподавателя как внутренний ориентир, направляющий деятельность педагога, в создании единства с ценностно-смысловыми компонентами структуры личности.

Т.А. Катербург определяет профессиональное развитие преподавателя как «сложное многокомпонентное образование, отражающее степень познавательных возможностей педагога, осведомленности в области педагогических систем и технологий, применяемых в общеобразовательной организации, применение программных продуктов для обеспечения качества профессиональной деятельности, проявляющееся через качественные и количественные изменения в личностных и профессиональных сферах педагога» [7].

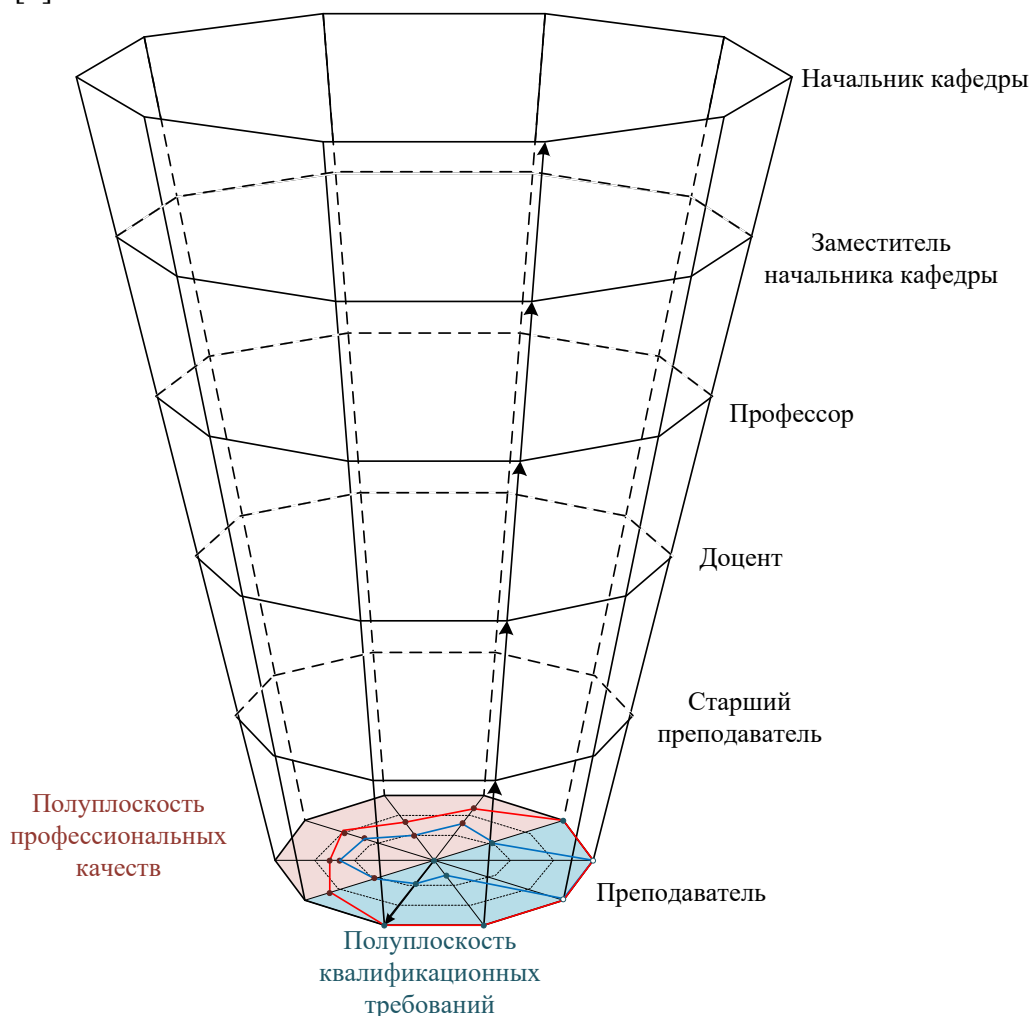


Рисунок 1 - Профессиональное развитие преподавателя

Графически профессиональное развитие преподавателя можно представить в виде многогранной емкости (сосуда), в качестве уровней заполнения которой подразумеваются должности преподавателя в порядке их возрастания (рисунок 1).

Оси, направленные от центра многоугольника к его вершинам, являются шкалами, на которых откладываются значения соответствующих показателей в абсолютных или нормированных величинах. Последовательное соединение точек на осях, соответствующих значениям, позволяет получить многоугольник (профиль), характеризующий профессиональное развитие преподавателя. При этом вершинам соответствуют максимальные значения показателей. Таким образом, сечение на каждом уровне, имеющее форму правильного многоугольника, определяет максимальное развитие преподавателя на нем.

Развитие преподавателя может быть представлено как движение «по вертикали» (от уровня к уровню, карьерный рост по занимаемой должности) и движение «по горизонтали» на конкретной занимаемой должности, путем совершенствования своей квалификации, профессионального мастерства, компетенций по всем видам деятельности. При этом переход от уровня к уровню (от должности к должности) определен безусловным выполнением квалификационных требований и достижением минимально необходимых (не обязательно максимальных) профессиональных качеств, т.е. некоего заданного профиля. Переходы «по горизонтали» в пределах полуплоскости профессиональных качеств одного сечения (одной должности) имеют следующие градации: начинающий преподаватель («молодой преподаватель»), преподаватель-методист, преподаватель-исследователь, преподаватель-наставник, мастер-преподаватель (рисунок 2).

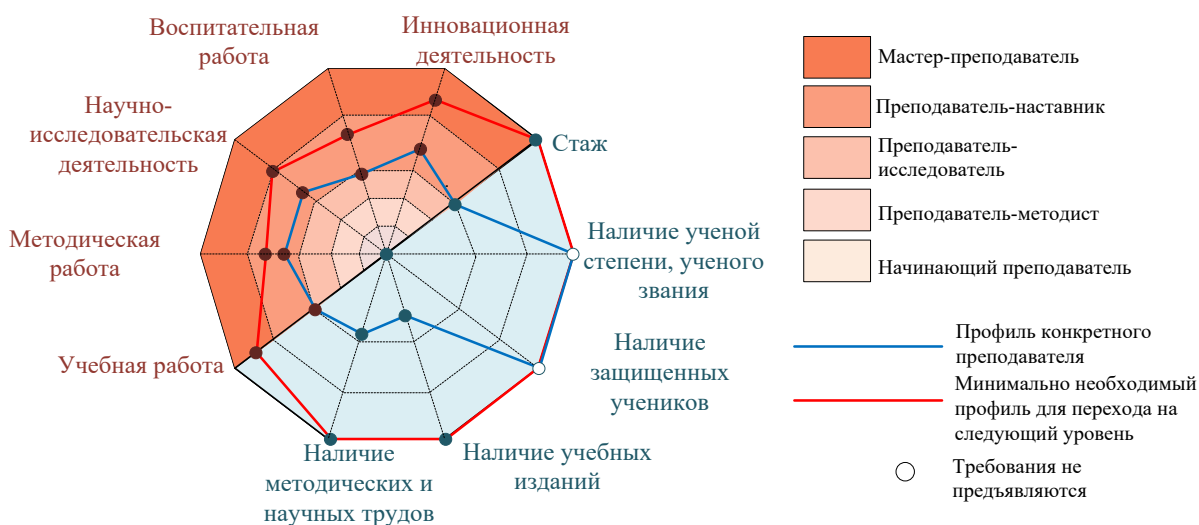


Рисунок 2 - Профиль развития преподавателя на конкретной должности (сечение на уровне)

Таким образом, описанный подход позволяет сформировать для каждого преподавателя траекторию карьерного роста на основе его профессионального развития («заполнить емкость») (рис. 3) [18, с. 415, 416].

Профессиональное развитие преподавателя ВОО представляется как осознанный, целенаправленный процесс повышения педагогом своей профессиональной компетентности, развитие профессионально значимых качеств в соответствии с внешними социальными требованиями, условиями педагогической деятельности и

личной программой развития. Оно начинается с анализа своих личных и профессионально важных качеств, а также обнаружения проблем, противоречий в педагогической деятельности. Именно с осознания собственного несовершенства и с потребности в новых знаниях и начинается путь повышения квалификационного роста преподавателя [11].

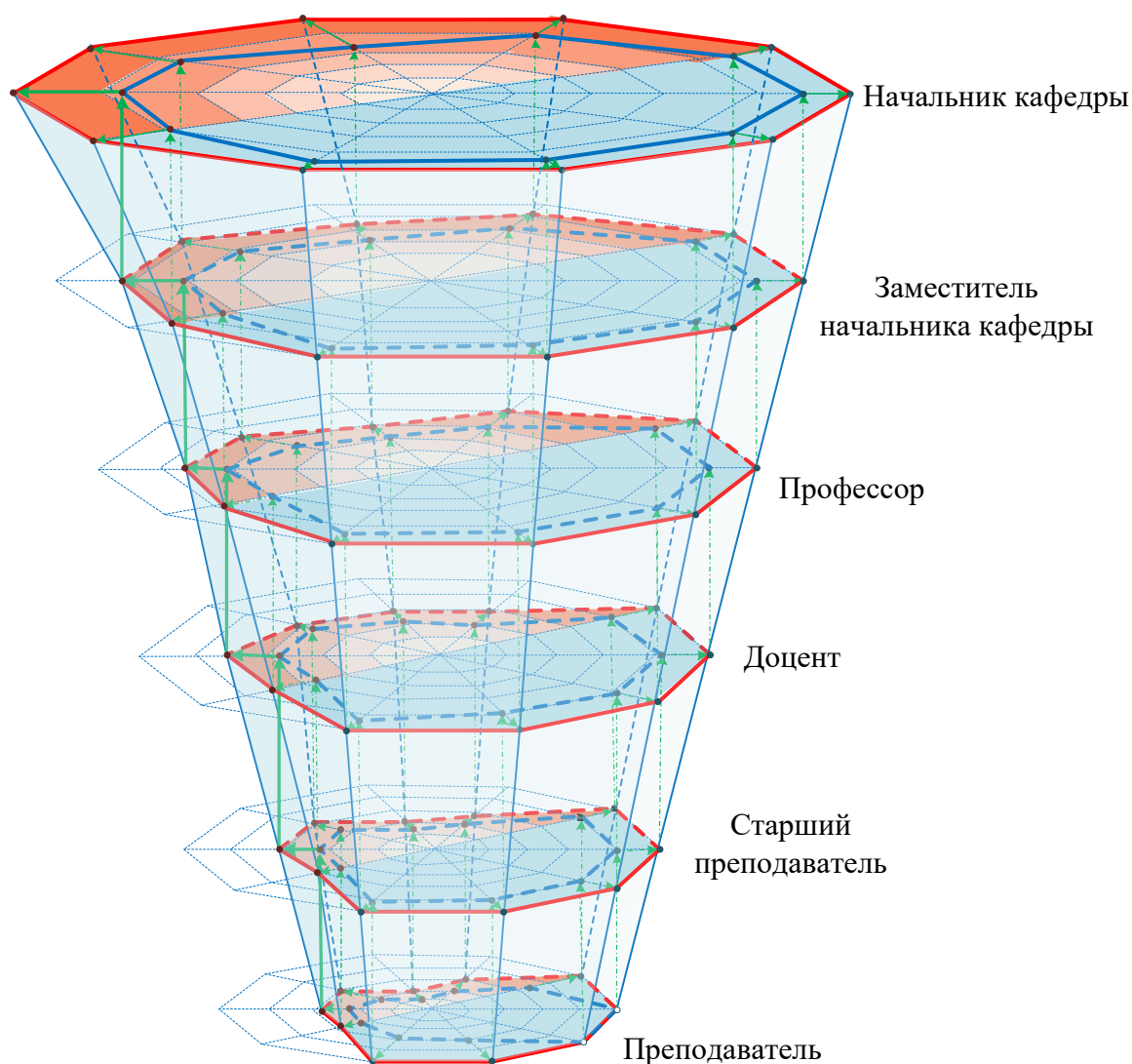


Рисунок 3 – Траектория карьерного роста на основе профессионального развития преподавателя

Таким образом, процесс профессионального развития преподавателя напрямую связан с необходимостью повышения уровня его профессионального мастерства во всех видах деятельности (в том числе в научно-исследовательской деятельности) и осуществляется путем непрерывного профессионального образования на протяжении всей жизни. В разные периоды времени развития военного профессионального образования (дореволюционный, советский, постсоветский и современный) менялась роль и значимость преподавателя, а также квалификационные требования, предъявляемые со стороны руководства силовых ведомств к профессорско-преподавательскому составу. При этом особое внимание на современном этапе уделяется вопросам повышения профессионального мастерства преподавателя за счет его участия в научных исследованиях по наиболее актуальным проблемам обеспечения обороноспособности, государственной безопасности и правопорядка,

внедрения полученных результатов в образовательный процесс ведомственных образовательных организаций.

Методологические подходы к профессиональному развитию преподавателей в процессе научно-исследовательской деятельности в ведомственных образовательных организациях. Для исследования профессионального развития преподавателей в процессе научно-исследовательской деятельности в ведомственных образовательных организациях необходимо рассмотреть соответствующие методологические подходы, которые существуют как проблемно-семантическое поле и оформляются в научную систему через интегративную совокупность базисных категорий и понятий.

Рассмотрим подробнее содержание подходов (лично-деятельностный, лично-ориентированный, системный, интегративный и компетентностный) применительно к профессиональному развитию преподавателей в процессе научно-исследовательской деятельности.

Лично-деятельностный подход в профессиональном развитии преподавателей в процессе НИД играет большое значение. В его основе заложена деятельность как способ развития личности – организация и проведение НИД, в которой главное место отводится активной и разносторонней, творческой, самостоятельной познавательной деятельности преподавателя. Данный подход предполагает активную включенность преподавателей в выполнение научных исследований для приобретения знаний, умений и навыков, необходимых им в дальнейшей профессиональной деятельности.

Деятельностный подход к профессиональному развитию преподавателя связан с развитием у него исследовательских способностей (И.А. Зимняя, Л.М. Митина, С.Д. Смирнов, М.И. Станкин, В.Д. Шадриков и др.), формированием профессиональных знаний, умений и навыков (С.Г. Вершловский, И.Ф. Исаев, В.А. Слостенин, А.И. Мищенко и др.), профессионального мастерства (совокупности лично-деловых качеств и профессиональной компетентности преподавателя, обеспечивающих высокий уровень самоорганизации педагогической деятельности (А.И. Зязюн, Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская и др.), профессиональных компетенций (Н.В. Бордовская, А.А. Реан, Б.С. Гершунский, Л.Н. Горбунова, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.Н. Никитина и др.), стиля профессиональной педагогической деятельности (В.А. Кан-Калик, А. Я. Никонова и др.), которые обеспечивают активное качественное преобразование преподавателем своего внутреннего мира, приводят к принципиально новому способу профессиональной деятельности.

Идеи личностного подхода в профессиональном развитии преподавателя нашли отражение в работах Е.Ф. Аврутиной, Т.Е. Исаева, И.В. Ледновой, Э.С. Усмановой и др.

Личностный подход профессионального развития преподавателя рассматривается с позиции анализа таких личностных качеств преподавателя как индивидуальный стиль педагогической деятельности, ценностные ориентации, смысловые образования, целеустремленность, ответственность, эмпатия, коммуникативность и т.д. Конструирование и осуществление процесса профессионального развития преподавателя обозначает ориентацию на его личность как субъект, цель, ценность, главный критерий эффективности и результата. Преподаватель как личность и субъект педагогической деятельности самостоятельно определяет для себя приоритеты самовыражения и саморазвития, делая выбор в пользу профессионального роста (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков и др.).

Практическая реализация личностного подхода предполагает изучение индивидуальных особенностей преподавателя, его взглядов как ученого; умение диагностировать свой уровень развития личностных качеств; организацию

образовательного процесса и самообразовательной деятельности, обеспечивающих развитие своего профессионального роста; создание комплекса условий для саморазвития и самосовершенствования личности педагога.

Профессиональное развитие преподавателя в процессе научно-исследовательской деятельности основывается на *системном подходе*. В соответствии с данным подходом, система – это такая совокупность элементов, где конечный результат кооперации, объединения проявляется не в виде суммы свойств составляющих ее элементов, а как произведение этих свойств. Системность – это интегральное качество организованной сложности, предполагающее неаддитивное сложение функций отдельных компонентов, в результате чего объект рассматривается как некая целостность [6]. При этом системообразующим фактором, определяющим избирательное вовлечение в систему содействующих друг другу частных механизмов, является полезный результат деятельности системы.

При системном подходе профессиональное развитие представлено в виде совокупности взаимообусловленных и взаимосвязанных компонентов, которые определяются исходя из некоторого эталона индивидуальных, социальных, профессиональных достижений преподавателя, его профессиограммы. Профессиональное развитие преподавателя определяется в системном подходе в характеристиках профессиональных ценностей, мотивов деятельности педагога, развития у него профессионально важных личностно-деловых качеств, профессиональной компетентности, профессионализма, которые подлежат целенаправленному, специально организованному развитию и саморазвитию.

Системный подход предусматривает определение целей и задач НИД, создание концепции (основных направлений, стратегии их реализации, программы и методики) профессионального развития преподавателей в процессе научно-исследовательской деятельности; определение структурных компонентов этой системы; установление характера взаимосвязи между ними; выявление уровней и критериев оценки результативности научной работы; выбор форм, методов, средств реализации намеченной программы; приемов рефлексивной, диагностирующей и корректирующей деятельности преподавателей в области научного поиска.

Реализация *интегративного подхода* в профессиональном развитии преподавателя рассматривается как взаимодействие учебных дисциплин и научно-исследовательской деятельности. Это дает возможность организовать образовательный процесс с новым содержанием, направленным не только на прочное усвоение системы знаний, умений и навыков у обучающихся, но и на профессиональное развитие личности преподавателя.

В методологическом обосновании профессионального развития преподавателей в процессе научно-исследовательской деятельности важное значение ныне приобретает *компетентностный подход* (В.А. Адольф, П.Р. Атутов, В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, В.С. Сенашенко, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской и др.).

Успех профессиональной деятельности преподавателя определяется компетентностью, так как именно она является важнейшим элементом оценки качества его профессиональной деятельности и может быть описана как совокупность некоторых базовых компетентностей в областях деятельности преподавателя: учебной, методической, научно-исследовательской, воспитательной, инновационной и иной эффективной и продуктивной деятельности в определенной сфере.

В. А. Сластенин писал, что в оценке компетентности преподавателя вуза необходимо делать акцент, прежде всего, на активности личности («интегративная активность» (К.А. Абульханова), на готовности к постоянному

профессионально-личностному росту, на сформированности его индивидуальной профессионально-личностной позиции [16, с. 40].

М.Н. Кох отмечает, что «...компетентность преподавателя должна измеряться не только новообразованиями личности студента, но и профессиональным и личностным ростом самого преподавателя», вкладывая в это организацию деятельности преподавателя с использованием авторских технологий и методик обучения, разработку и применение электронных образовательных ресурсов, включение активных форм обучения [10, с. 81].

В концепции профессионального развития учителя Л. М. Митина выделяет три интегральные характеристики педагогического труда учителя: направленность, компетентность и эмоциональную гибкость, которые по существу являются интегральными характеристиками личности учителя, обуславливающими эффективность педагогической деятельности в целом [14].

Н.В. Кузьмина рассматривает профессиональную компетентность как осведомленность педагога, как свойство его личности, позволяющее продуктивно решать учебно-воспитательные задачи, направленные на формирование личности другого человека. Понятие компетентности связывается с определенной областью деятельности. По мнению авторов, профессиональная компетентность преподавателя, это:

- владение специальными знаниями о целях, содержании, объекте и средствах его труда;

- владение специальными умениями на подготовительном, исполнительском, итоговом этапах деятельности;

- овладение специальными свойствами личности и характера, позволяющими осуществлять процесс деятельности и получать искомые результаты [12].

Н.В. Андропова в своем исследовании профессиональной компетентности преподавателя рассматривает ее как профессиональные знания, педагогические умения, профессиональную позицию и психологические качества [2].

Н.П. Анисимова и О.В. Ракитина рассматривают компетенции в области научно-исследовательской работы преподавателей как «...содержание личностно-мотивационных компетенций, компетенций в области целеобразования, в области разработки и реализации программы исследования, в области принятия решений, информационных компетенций, компетенций в области самоконтроля и коррекции исследовательской деятельности» [3, с. 139].

Обращаясь к зарубежному опыту оценки профессиональной компетентности преподавателей, исследователи отмечают, что в мировой вузовской практике существуют разнообразные методики, определяющие: общие квалификационные требования к профессорско-преподавательскому составу, результаты научно-исследовательской работы, уровень педагогического мастерства (в т.ч. владение материалом и педагогическими технологиями), навыки работы в коллективе (в составе кафедры, в составе аттестационной комиссии, членство во всевозможных комитетах, подготовке к аккредитации, открытию новых программ, решению текущих проблем и т.д., рейтинги (обучающиеся, коллеги, руководители) [8, с. 139].

Профессиональная компетентность преподавателя является сложным, многофакторным явлением и вместе с тем единой, целостной структурой, которая не может существовать без каждого из входящих в нее компонентов, основополагающим из которых являются ценности. Причем, результативность деятельности преподавателя обеспечивается взаимодействием и взаимообусловленностью всех компонентов структуры.

Основная направленность компетентностного подхода заключается в формировании активной профессиональной и жизненной позиции специалиста, в обеспечении социально ожидаемого результата. Данный подход положен в основу целеполагания (ценности образования, социальный заказ, ориентация на рынок труда) и организации высшего образования (институциональные преобразования, изменение видов деятельности преподавателей и обучающихся, форм их взаимодействия, методов и средств обучения, мониторинга качества образования и др.) [15].

Профессиональная компетентность определяется как интегральная характеристика, сложное личностное образование, основанное на ценностях, обеспечивающее профессионально-личностное развитие и саморазвитие преподавателя, формирование субъектной позиции, опыта профессионально-ориентированной деятельности, в основании которой лежат фундаментальные знания и приобретенный практический опыт. Все это определяет конкурентоспособность современного преподавателя. В соответствии с этим, конкурентоспособность – это личностное качество, интегрирующее ценностные ориентации, личностные качества и профессиональную компетентность в способности успешно конкурировать на рынке труда в меняющемся социуме.

На необходимость использования компетентностного подхода в профессиональном развитии преподавателя указывает и ряд публикаций ученых ведомственных образовательных организаций, связанных с исследованием компетентностного подхода в педагогической деятельности. Его использование в ведомственных образовательных организациях позволяет овладевать современными технологиями в области научно-исследовательской деятельности, развивать исследовательские способности, уметь использовать результаты исследований во всех видах профессиональной деятельности.

Рассмотренные подходы позволяют сформулировать следующие принципы профессионального развития преподавателя в процессе научно-исследовательской деятельности в ВОО.

Принцип интеграции научной, научно-технической и образовательной деятельности на основе различных форм участия преподавателей, научных сотрудников и обучающихся ведомственных образовательных организаций в научных исследованиях и экспериментальных разработках.

Принцип деятельности указывает на то, что в активной научно-исследовательской деятельности преподавателей создаются условия для раскрытия их профессионального мастерства, для позитивных сдвигов в развитии личности (основывается на принципах целенаправленности, научности, системности и последовательности (соблюдение логики научного), единство индивидуализации и дифференциации).

Принцип взаимообусловленности педагогической и научно-исследовательской деятельности реализуется в достижении высокого уровня профессионализма преподавателя ведомственной образовательной организации.

Принцип профессиональной направленности. Направление научных исследований должно совпадать с направлением профессиональной деятельности преподавателя (читаемые учебные дисциплины или смежные). Осуществление научно-исследовательской деятельности предполагает консультации со специалистами в данной области.

Принцип преемственности реализует передачу начинающим преподавателям профессионального научного опыта преподавателей мастеров, наставников.

Принцип открытости и доступности предусматривает возможность ознакомиться с научными результатами развития профессионального мастерства своих коллег на

кафедрах и факультетах, с результатами научных трудов профессорско-преподавательского состава.

Профессиональное развитие преподавателей в процессе научно-исследовательской деятельности в ВОО характеризуется реализацией ряда функций: *информационно-аналитической, мотивационно-целевой, планомерно-прогностической, организационно-исполнительской, контрольно-диагностической, регулятивно-коррекционной.*

Указанные выше подходы в совокупности обогащают и взаимно дополняют друг друга и в своем взаимодействии образуют современную методологическую базу профессионального развития преподавателей в процессе научно-исследовательской деятельности в ВОО.

Рассмотренные выше принципы и функции выступают важными методологическими средствами профессионального развития преподавателя в процессе научно-исследовательской деятельности. Принципы профессионального развития преподавателя ВОО могут быть дополнены и детализированы при описании особенностей научно-исследовательской деятельности преподавателей. Общим остается понимание того, что профессиональное развитие – многоплановый процесс, который сопровождается изменениями во всей внутренней сфере личности, затрагивая профессиональное самосознание и формирование образа профессионала.

Роль научно-исследовательской деятельности в процессе профессионального развития преподавателя. Одним из основных видов деятельности, который позволяет выйти ведомственной образовательной организации на самые высокие позиции в рейтинге является научно-исследовательская деятельность (научная и научно-техническая деятельность), осуществляемая научными сотрудниками и профессорско-преподавательским составом, а также внедрение научных результатов в образовательный процесс. В настоящее время роль научно-исследовательской деятельности профессорско-преподавательского состава значительно выросла, увеличились требования, предъявляемые к преподавателю во всех видах деятельности, к подготовке научно-педагогических кадров со стороны руководящего состава ВОО.

Научно-исследовательская деятельность становится основой для профессиональному развитию преподавателей. Только компетентные военные педагоги, вовлеченные в НИД, способны творчески подходить к решению профессиональных и служебных задач, оперативно их выполнять на достаточно высоком уровне, обучать и передавать свои знания, умения и навыки курсантам, магистрантам и адъюнктам.

В современное время общепризнанным является тот факт, что невозможно развитие науки и образования по отдельности, это два взаимосвязанных элемента образовательного процесса, которые дополняют друг друга для достижения наиболее значимого профессионального мастерства преподавателя во всех видах деятельности. Интеграция науки и образования позволяет эффективно развиваться ВОО в целом.

Научно-исследовательская деятельность планируется и осуществляется с учетом решений основных приоритетных задач, стоящих перед ВОО. Центром ее проведения являются факультеты и кафедры, а также штатные научные подразделения ВОО (научно-исследовательские испытательные институты, центры, отделы, лаборатории). Основной формой данной работы для преподавателя ВОО технического профиля является участие в проведении научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ по развитию вооружения, военной и специальной техники, для преподавателей гуманитарных дисциплин - это участие в научно-исследовательских работах по актуальным научным направлениям в своей предметной области, в первую очередь обеспечивающих совершенствование образовательного процесса.

В целом, научно-исследовательская работа преподавателя образовательной организации, по мнению многих авторов, состоит из следующих элементов:

- проведение научно-исследовательской работы по наиболее актуальным проблемам развития науки и техники по профилю ВОО;
- подготовка научных кадров, руководство адъюнктами и консультирование докторантов, привлечение курсантов и магистрантов к научно-исследовательской работе;
- внедрение результатов научно-исследовательской работы в образовательный процесс;
- публикация научных статей, в том числе в международных журналах;
- издание учебных пособий, учебников и другой аналогичной научной литературы;
- работа над монографиями или главами в них;
- оформление заявок на различные гранты и премии, позволяющие развить проводимые научные исследования.

Переход аспирантуры (адъюнктуры) в систему высшего образования открыл новые возможности для качественной подготовки будущих молодых преподавателей, формирования у них готовности к творческой педагогической деятельности. Акцент в присваиваемой после окончания аспирантуры (адъюнктуры) квалификации делается на готовность не только к исследовательской деятельности, но и к преподавательской. Обязательность освоения психолого-педагогических знаний и развитие на их основе практических умений и навыков – все это создает предпосылки для обновления научно-педагогического состава образовательных организаций молодыми компетентными кадрами, способными активно участвовать в модернизации и повышении качества отечественной системы высшего образования.

Одной из тенденций профессионального развития преподавателей в процессе НИД является создание собственной научной школы. На сегодняшний день научная школа складывается тогда, когда другие ученые, признанные авторитеты в этой самой области знаний, без принуждения и какого-либо указания публично признают первенство представителей сложившейся школы и разделяют либо пытаются опровергнуть выдвинутую концепцию этой школы. Известно, что ведущая научная школа Российской Федерации – сложившийся коллектив исследователей различных возрастных групп и научной квалификации, связанных проведением исследований по общему научному направлению и объединенных совместной научной деятельностью [4].

В различных российских образовательных организациях существует множество научных школ. Научные школы можно классифицировать по нескольким основаниям (виду связей между членами научной школы, статусу научной идеи, широте исследуемой предметной области, функциональному назначению продуцируемых знаний, форме организации деятельности учеников, по характеру связей между поколениями, степени институализации, уровню локации).

Школа возникает, когда исследовательская программа научного лидера становится основой деятельности коллектива. Педагогические способности руководителей школ – это способность ярко и доступно излагать свои мысли и убеждать, способность заряжать энтузиазмом, умение найти для учеников занятие в соответствии с их запросами, способностями и требованиями науки, терпимость к критике, доброжелательность к ученикам и т.д. Из многочисленных личностных качеств руководителя школы можно выделить нравственные и морально-этические качества [19].

В настоящее время научно-исследовательская деятельность выступает как один из ведущих факторов повышения профессионального мастерства преподавателя в ВОО, формирования его педагогической позиции и требует от него осознания необходимости совершенствования. Достижение положительных результатов в подготовке будущих

профессионалов во многом зависит от компетентности научно-педагогического состава ВОО, учета исторических традиций, социально-образовательных факторов и тенденций, оказывающих влияние на процесс и результативность научно-исследовательской деятельности.

Научно-исследовательская деятельность обеспечивает современный уровень содержания высшего военного образования, организации и проведения учебных занятий; позволяет поднять уровень профессиональной квалификации преподавателей; создать и поддержать собственные научные школы; повысить эффективность исследовательского обучения со слушателями и курсантами; подготовить будущих военных специалистов для практических подразделений в области обеспечения государственной безопасности страны; обеспечить учебно-методической литературой обучающихся.

Постоянное развитие, непрерывное образование – необходимые условия профессиональной деятельности преподавателя. Целенаправленное повышение профессионализации как обогащение преподавателя новыми способами деятельности, новыми методами работы, должно дать новый импульс для его дальнейшего развития. Повышение квалификации и профессиональная переподготовка в образовательных, научных организациях последиplomного образования – это способы профессионального обучения преподавателей образовательных организаций, имеющие цель обновления, повышения уровня владения практическими и теоретическими профессиональными умениями, навыками, приобретение квалификации в новой сфере деятельности.

Преподаватели, стремящиеся достичь вершин профессиональной компетентности, должны не останавливаться в своем профессионально-личностном росте, помнить, что обретение педагогического мастерства – это постоянный, никогда не прекращающийся процесс развития. Необходимо искать пути совершенствования своей деятельности в условиях интеграции науки и образования, а также мониторить степень достижения качества образования путем сопоставления целей и результатов.

Включение преподавателя в полноценную научно-исследовательскую работу обеспечивает высокий теоретический уровень его педагогической деятельности, научное осмысление используемых педагогических средств и, как следствие, результативность учебной деятельности обучающихся. Приобретенные при этом научные знания, умения вести НИД, творческое мышление и профессиональное самосознание позволяют преподавателю с научно обоснованной точки зрения определять и реализовывать содержательные, организационно-педагогические и процессуально-действенные средства обучения и воспитания обучающихся. Поэтому активное участие преподавателя образовательной организации в полноценной научной и научно-исследовательской деятельности в различных ее проявлениях является одной из ключевых задач его профессионального развития.

Профессиональное развитие преподавателя в процессе научно-исследовательской деятельности можно представить как процесс, обеспечивающий повышение квалификации и развитие профессиональных компетенций на протяжении всей педагогической деятельности с вовлечением его в активную научно-исследовательскую деятельность в соответствии с требованиями силовых ведомств. В свою очередь целью профессионального развития преподавателя в процессе научно-исследовательской деятельности в ВОО технического профиля является формирование и развитие профессиональных педагогических компетенций, востребованных модернизацией высшего профессионального образования.

Список литературы

1. Александрова М.В. Становление карьеры педагога в территориальной образовательной системе: монография / М.В. Александрова. – Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2017. – 238 с.
2. Андропова Н.В. Умение разрабатывать психолого-педагогические рекомендации как компонент психологической компетентности учителя : дисс. ... канд. психол. наук / Н.В. Андропова. – Казань, 2000. – 30 с.
3. Ансимова Н.П. Научно-исследовательские компетенции как новообразования личности преподавателя педагогического вуза / Н.П. Ансимова, О.В. Ракитина. – Ярославский педагог. Вестник. – 2010. – № 4 Том II. – С. 137–142.
4. Грезнева О. Научные школы (педагогический аспект) / О. Грезнева. – Москва, 2003. – 69 с.
5. Гусарова М.Н. Личностное информационное пространство педагога как фактор его профессионального развития / М.Н. Гусарова // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 1. – С. 1–3.
6. Игнатъева Е.Ю. Системно-синергетическое управление образовательным процессом современного вуза / Е.Ю. Игнатъева // Человек и образование. – 2009. – № 3. – С. 12–15.
7. Катербарг Т.О. Профессиональное развитие педагога в проектной деятельности образовательной организации : диссертация канд. пед. наук : 13.00.08 / Катербарг Татьяна Осиповна. – Сургут, 2015. – 234 с.
8. Ким И.Н. Практика формирования состава и профессиональных компетенций преподавателей вуза за рубежом / И. Н. Ким // Высшее образование в России. – 2014. – № 1. – С. 134–143.
9. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва: Академия, 2003. – 176 с.
10. Кох М.Н. К проблеме оценки компетентности преподавателя вуза / М.Н. Кох // Высшее образование в России. – 2013. – № 1. – С. 78–82.
11. Кошелева А.О. Профессиональное саморазвитие преподавателя вуза в процессе научно-исследовательской деятельности : коллективная монография / А.О. Кошелева, О.И. Шевченко // Профессиональная деятельность педагога: новые подходы и решения: коллективная монография / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. – Ульяновск : Зebra, 2017. – 287 с. – С. 100–111.
12. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Ленинград: Знание, 1985. – 33 с.
13. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина. – Москва: Академия, 2004. – 320 с.
14. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя: дис. д-ра психол. наук / Л.М. Митина. – Москва, 1995. – 408 с.
15. Серякова С.Б. О требованиях к компетентности преподавателя вуза / С. Б. Серяков // Перспективы науки. – 2015. – № 3 (66). – С. 121–123.
16. Слостенин В.А. Педагогическое образование: вызовы XXI века / В.А. Слостенин. – Москва: Ремдер, 2010. – 48 с.
17. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – Москва: Школьная пресса, 2000.

18. Шевченко О.И. Профессиональное развитие преподавателей в процесс научно-исследовательской деятельности в ведомственной образовательной организации / О.И. Шевченко // КАНТ. – № 3 (36). – 2020. – С. 413–418.

19. Шевченко О.И. Роль преподавателя как научного руководителя в развитии способностей у обучающихся в процессе исследовательского и эвристического обучения в вузе / О.И. Шевченко, Е.А. Кошелева // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2014. – № 7. – С. 154–158.

6.9. Дополнительное профессиональное образование научно-педагогических кадров университетов России: факторы детерминации развития

Сложные и неоднозначные политические, социально-экономические процессы, происходящие в современном российском обществе, напрямую затронули систему высшего образования, отразившись на условиях, содержании, темпе и направлениях ее дальнейшего движения. Существенную роль в корректировке государственного заказа системе образования играет фактор общецивилизационного развития, связанный, во-первых, с переходом мирового сообщества с пятого на шестой технологический уклад, в котором определяющее место занимает наука, система высшего образования, научно-педагогические кадры, и, во-вторых, с необходимостью перманентного совершенствования системы образования [4; 6]. В этой связи проблемы детерминации и причинности становятся актуальными при рассмотрении процессов изменения, развития системы высшего образования как в целом, так и дополнительного профессионального образования (ДПО) научно-педагогических кадров университетов, в частности.

Детерминации как объективные закономерные взаимосвязи и взаимообусловленности явлений или процессов [12, с. 149] соотносятся с понятием причинности, выступающим ядром учения о детерминизме. Утверждение, что любые изменения в состояниях объектов и систем имеют свои основания, предполагает поиск и раскрытие этих оснований, которые могут быть как внешними, так и внутренними. По мнению А.Н. Аверьянова, именно внешние и внутренние факторы выступают источником и движущими силами развития системы. Причём главными, определяющими и в том, и в другом случае являются внутренние отношения, противоречия взаимодействия элементов системы [1].

Кроме того, детерминизм предполагает наличие разнообразных форм взаимосвязи явлений. Таким образом, в детерминации развития дополнительного профессионального образования научно-педагогических кадров выделяются внешние и внутренние (субъективные и объективные) факторы или детерминанты развития системы. Опираясь на данные методологические ориентиры, раскроем совокупность внешних и внутренних факторов развития системы дополнительного профессионального образования научно-педагогических кадров университетов России.

К внешним факторам следует отнести, прежде всего, особенности научно-технологического развития современного общества, сопровождающегося необходимостью обязательного повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров через каждые 3-5 лет, так как стремительно устаревают их ранее накопленные компетенции. Усилившиеся в начале XXI века цивилизационные процессы глобализации, технологического и информационного развития мирового сообщества обнажили тенденции, показывающие, что в современных условиях конкурентная борьба идет не столько за обладание ресурсами и материальными ценностями, сколько за способность того или иного государства к новациям. Стало очевидным, что современная

цивилизация движется в сторону общества, основанного на знаниях, а интеллектуальный капитал в нем является фактором прогрессивного развития. Поэтому приоритетной становится деятельность по производству, хранению, использованию и управлению знаниями, что, в свою очередь, предъявляет повышенные требования к уровню квалификации работников и к качеству человеческого капитала, в целом. В результате постоянное совершенствование знаний и опыта специалистов с учетом своеобразия инновационной экономики обеспечивается развитием на современном этапе системы ДПО, выступающей в качестве детерминанты устойчивого социально-экономического развития, способствующей адаптации работников к непрерывным изменениям в различных сферах жизни общества. Таким образом, ДПО становится своеобразным гармонизатором субъективных, общественных и государственных интересов, интегрирует различные уровни профессионального образования, что и отвечает запросами общества, экономики и непосредственных потребителей образовательных услуг.

Активизация общественно-педагогического движения в постсоветской России в 90-х годах XX века в связи с созданием российского государства, обусловило объективную потребность в подготовке современных квалифицированных специалистов, способствовало развитию системы общего, высшего и дополнительного профессионального образования (повышения квалификации); формированию нового содержания, форм, методов подготовки научно-педагогических кадров.

Закономерность социально-экономического развития российского общества подвела к необходимости органичного вплетения системы ДПО в ткань государственного устройства, выстраивания механизма многоуровневого контроля и государственной финансовой поддержки. Актуализировалась проблема разработки и реализации общенациональной стратегии модернизации системы ДПО, инновационных образовательных моделей и технологий подготовки научно-педагогических кадров. В итоге на рубеже XX–XXI веков в России начался новый этап модернизации, на котором главным стало создание условий, обеспечивающих качество системы ДПО и решения следующих задач:

- создать регуляторы устойчивого развития системы дополнительного профессионального образования научно-педагогических кадров в высшей школе, в первую очередь за счет опережающего роста затрат на образование;
- укрепить и модернизировать материально-техническую базу и инфраструктуру образовательных учреждений, занимающихся подготовкой и переподготовкой научно-педагогических кадров университетов;
- включить научно-педагогические кадры в качестве активных субъектов в образовательную политику;
- организовать научные исследования и разработки для развития системы ДПО научно-педагогических кадров университетов.

Непременным условием эффективной реализации указанных задач является создание соответствующей нормативно-правовой базы. Один из первых системообразующих документов, касающихся развития ДПО научно-педагогических кадров, появился в 2000 году в форме проекта концепции развития ДПО РФ на ближайшую пятилетку. В 2002 году на базе этого документа была разработана и утверждена программа развития ДПО в РФ до 2005 года. С 2005 года Министерство образования и науки РФ начинает финансирование краткосрочного повышения квалификации ППС вузов по объявленным приоритетным направлениям в базовых университетах России.

Фактором, детерминирующим развитие системы дополнительного профессионального образования научно-педагогических кадров, является современная политическая ситуация в стране, отражающая особенности, противоречия и известные изъяны существующей российской модели капитализма. Политическая ситуация также требует корректировки государственного заказа системе ДПО, в котором должны учитываться аспекты международной экономической интеграции России. Например, интеграционные процессы между российской экономикой и экономикой других стран (Европейского Союза), ЕВРАЗЭС, БРИКС. Данное обстоятельство, с одной стороны, вызывает необходимость повышения квалификации специалистов с выдачей им международных сертификатов, а с другой, – предполагает учет все возрастающей мобильности специалистов, усиление их миграции в другие профессиональные области, что требует обновления компетенций профессионалов. В этой связи актуализировалось значение организация целенаправленного дополнительного профессионального образования, ориентированного на повышение квалификации и переподготовку научно-педагогических кадров университетов.

Таким образом, развитие системы ДПО научно-педагогических кадров можно рассматривать как ответ времени на требования изменившейся политической, социально-экономической и культурной ситуации в стране. ДПО, являясь одной из стремительно развивающихся форм непрерывного образования, становится одним из стратегических приоритетов государственной образовательной политики [5].

В конце XX – начале XXI века в Российской Федерации была разработана и принята совокупность нормативно-правовых актов развития ДПО научно-педагогических кадров вузов [11; 13; 14]. Принятие в 2012 году нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», закрепление понятия ДПО на законодательном уровне, на наш взгляд, следует рассматривать в качестве начала развития системы ДПО научно-педагогических кадров в вузах России. Закон определяет дополнительное образование как вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования [2].

Основная цель Закона состояла в обеспечении комплексной модернизации законодательства страны в области образования [2]. Предполагалось создать нормативные условия для обновления российской системы ДПО в соответствии с современными запросами личности, общества и государства. Кроме того, учитывались потребности в развитии инновационной экономики, а также международные обязательства Российской Федерации в сфере образования. Существенное значение для развития системы ДПО научно-педагогических кадров имеет то обстоятельство, что в «Законе об образовании» было закреплено повышение статуса дополнительного профессионального образования. В статье 76 указано: «Дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды» [2].

С 2013 года реализация программ ДПО научно-педагогических кадров стало обязательным для вузов. В июле 2013 года Министерством образования и науки РФ были установлены правила организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам организациями, осуществляющими образовательную деятельность. (Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 июля 2013 г. N 499).

Значительную роль в развитии система ДПО научно-педагогических кадров сыграла Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, где подчеркивалась роль человеческого фактора в социально-экономическом развитии и ставилась цель создания современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров. В соответствии с Концепцией система ДПО должна соответствовать актуальным и перспективным вызовам современной жизни; развернуться в сторону запросов рынка труда; использовать международные стандарты организации образовательного процесса; заложить предпосылки для сохранения единства культурного и образовательного пространства страны и др. [10].

Поставленная в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года приоритетная задача создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров определила актуальность развития системы дополнительного профессионального образования научно-педагогических кадров высшей школы. В этой связи закономерно рассматривать систему ДПО научно-педагогических кадров в контексте теории и практики непрерывного образования взрослых [10].

К внутренним факторам, по нашему мнению, относится логика имманентного развития системы дополнительного профессионального образования научно-педагогических кадров университетов нашей страны. Согласно этой логике дополнительное профессиональное образование научно-педагогических кадров университетов России как система, процесс, результат и целостный организм нуждается в постоянном реформировании и модернизации, что и наблюдается в постсоветской России в виде реализации масштабных государственных программ. Такие программы преследуют цель вывода высшей школы на качественно новый уровень, который соответствует лучшим мировым стандартам.

В последние годы к вузам предъявляется ряд новых требований, обеспечение которых напрямую связано с качеством подготовки НПК: реализация Федеральных государственных образовательных стандартов на основе компетентностного и системно-деятельностного подходов с применением современных образовательных технологий; разработка и реализация программ непрерывного образования; усиление научно-исследовательской, инновационной деятельности; создание научно-образовательных центров, обеспечивающих связь науки, образовательного процесса и производства; активное привлечение студентов к научным исследованиями др. В этой связи возрастает необходимость совершенствования условий профессионального развития научно-педагогических кадров.

В сложившихся условиях система ДПО в высшей школе становится инновационным инструментом развития компетенций высококвалифицированных научно-педагогических кадров (НПК), выступает действенной силой, обеспечивающей реализацию государственной политики в области образования. Развитие системы ДПО научно-педагогических кадров в вузе позволяет решать противоречие между возрастающими требованиями, предъявляемыми обществом к качеству педагогического труда преподавателя вуза, и недостаточным опытом, сложившимся в университетах страны, обеспечивающим повышения уровня профессионализма современного преподавателя. Сегодня от преподавателя вуза, от его педагогического мастерства, владения новыми технологиями обучения и воспитания студентов во многом зависит обновление современной системы высшего образования. Развитие системы ДПО профессорского-преподавательского состава в современном вузе выступает одним из главных условий развития кадрового потенциала.

В то же время в системе ДПО НПК вузов можно выделить ряд проблем, характеризующих современную ситуацию в этом секторе:

- недостаточное количество программ повышения квалификации НПК, их низкая вариативность, слабая преемственность и, как следствие, трудности в выстраивании индивидуальных маршрутов непрерывного научно-педагогического образования;
- ограниченность содержания программ, отсутствие достаточного количества программ в области педагогической, научно-исследовательской, инновационной деятельности; образовательного менеджмента и др.;
- недостаточность образовательных технологий, применяемых при организации обучения НПК;
- отсутствие кадров для разработки и реализации программ дополнительного профессионального образования научно-педагогических кадров в высшей школе;
- низкая мотивация профессорско-преподавательского состава к повышению квалификации в системе ДПО в своих вузах;
- низкая вовлеченность НПК в формирование заказа на программы повышения квалификации и их содержание и др.

Заметим, что непрерывное совершенствование технологий делает обязательным ежегодное повышение квалификации по некоторым специальностям. Педагогические работники, в соответствии с Законом Российской Федерации, вступившим в силу с 31.09.2013 г., получили право на дополнительное профессиональное образование по профилю педагогической деятельности не реже чем один раз в три года (п.5 статьи 47 «Правовой статус педагогических работников. Права и свободы педагогических работников, гарантии их реализации») [2].

Вместе с тем, накопившиеся проблемы в сфере ДПО научно-педагогических кадров в высшей школе (чрезмерная бюрократизация, неразвитость рыночной инфраструктуры, медленно текущие процессы обновления системы ДПО, эклектичность усилий по ее реформированию, распыление материально-финансовых вливаний, проявления формализма, попытки администрирования, нередкая поспешность в принятии крупных решений, предполагающих предварительное изучение и обсуждение) требуют дополнительных усилий по реализации комплексного подхода к модернизации рассматриваемой системы образования.

Таким образом, повышение квалификации научно-педагогических кадров в вузе является важнейшим фактором совершенствования образовательной деятельности университета, осуществляется в целях повышения качества образования и удовлетворения потребностей ППС в получении новых знаний о достижениях в соответствующих отраслях науки и техники, практического здравоохранения, передовом отечественном и зарубежном опыте, повышении педагогического мастерства. Развитие системы ДПО научно-педагогических кадров в вузе должно отвечать требованиям инновационной экономики: адекватно и быстро реагировать на требования рынка труда, обеспечивать сохранение и развитие кадрового потенциала, способность специалистов эффективно работать в новых условиях, переобучение кадров в соответствии с изменяющимися требованиями государства, общества и гражданина. Устойчивое функционирование и развитие дополнительного профессионального образования научно-педагогических кадров высшей школы в соответствии с Концепцией модернизации российского образования связывается с ее становлением в качестве максимально открытой и гибкой системы, оперативно реагирующей на состояние и тенденции развития рынка труда.

К внутренним детерминантам развития системы ДПО научно-педагогических кадров в вузе можно отнести потребность профессорско-преподавательского состава и

университета, в целом, в повышении профессионально-педагогической культуры преподавателя. В научных исследованиях профессионально-педагогическая культура трактуется как:

- часть общей человеческой культуры, имеющей своим содержанием педагогический опыт (Е. В. Бондаревская, И. Ф. Исаев, В. А. Сластенин и др.);
- интегральное качество личности педагога-профессионала, выступающее условием и предпосылкой эффективной педагогической деятельности, представленным в качестве обобщенного показателя профессиональной компетентности преподавателя и цели профессионального самосовершенствования (И. Ф. Исаев).

Профессионально-педагогическая культура составляет ценностную, содержательную и операциональную основу деятельности преподавателя, что отражается в ее результативном компоненте. Таким образом, развитие профессионально-педагогической культуры преподавателя выступает необходимым условием и средством, обуславливающим развитие системы ДПО научно-педагогических кадров университета.

Фактор межсубъектного взаимодействия преподавателя в профессиональной среде, когда он приобщается к опыту научной и педагогической деятельности, строит способы взаимодействия с коллегами, развивает свои способности к рефлексии, целеполаганию и т.д., становится, на наш взгляд, значительной силой, детерминирующей развитие системы ДПО научно-педагогических кадров.

Вместе с деятельностью и личностными характеристиками, педагогическое общение служит основанием развития профессиональной компетентности и построения индивидуальной программы профессионального саморазвития преподавателя. Его деятельность отличается целым рядом специфических особенностей, к числу которых З.Ф. Есарева, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.А. Сластенин и др. относят, например, сложную структуру знаний; многообразие предписанных к выполнению функций; наличие множества общих и специальных способностей и т.д. В современных условиях от преподавателя требуется умение адаптироваться к постоянно и стремительно меняющимся условиям профессиональной деятельности. Примером может служить необходимость изменения характера деятельности при переходе на дистанционное обучение в условиях коронавирусной пандемии; стремительное распространение цифровых технологий обучения, существенно меняющих основу традиционного педагогического взаимодействия со студентами и др.

В этой связи можно констатировать тенденцию усиления адаптивности системы дополнительного профессионального образования научно-педагогических кадров. Идея адаптивного повышения квалификации была предложена Н.А. Заруба. Адаптивная система повышения квалификации исследуется, с одной стороны, как образовательный процесс, который должен *гибко* учитывать особенности обучения любого слушателя (разного возраста, стажа, квалификации, опыта и т. д.); а с другой — как система повышения квалификации, которая должна *гибко* обеспечивать адаптацию обучающегося к постоянно меняющейся динамичной образовательной среде, сформированной под воздействием требований общества и государства. Понятие «адаптивная система повышения квалификации», по мнению автора, включает адаптивную образовательную среду, развивающуюся и развиваемую специалистом; систему образования, которая способна максимально, по сравнению с неадаптивной системой, помочь каждому слушателю достичь его оптимального интеллектуального развития в соответствии с его природными задатками и способностями, а также потребностями государства и общества; адаптивный процесс, направленный на формирование профессиональных компетентностей специалиста с учетом потребностей

личности, государства и общества.

Адаптивное повышение квалификации максимально приближена к специалисту, учитывает его особенности, приспосабливается к нему и, гибко, мягко, деликатно, не разрушая, способствует их дальнейшему профессиональному развитию. Адаптивная система повышения квалификации специалиста способна максимально помочь каждому слушателю достичь его оптимального профессионального развития в соответствии с его потребностями, возможностями и интересами, а также в соответствии с заказом государства и общества [3].

Таким образом, адаптивность системы ДПО создает необходимые условия для развития у преподавателя профессионально эффективных и конкурентоспособных личностных качеств, соответствующих духу времени. И это все можно отнести к проблеме личностного самообразования и самосовершенствования научно-педагогических кадров университета.

Но, как свидетельствует практика, в ходе самообразования далеко не всегда возможно получить желаемый результат. Удовлетворить существующие актуальные потребности преподавателя, связанные с задачами личностно-профессионального роста, развития и саморазвития, призвана система ДПО научно-педагогических кадров высшей школы, которая сегодня выстраивается и функционирует на основе выдвинутой в качестве приоритетной идеи непрерывного образования. Именно поэтому сегодня данная система ДПО стала рассматриваться как значимое явление не только в плане повышения академических знаний, но и в связи с профессионально-личностным развитием преподавателя высшей школы [4: 5: 6].

Следует подчеркнуть, что система ДПО научно-педагогических кадров высшей школы отличается от прежней системы повышения квалификации и переподготовки кадров. Как отмечает О.А. Коряковцева, в современных условиях происходит все большая ориентация системы развития кадрового потенциала на результат, который обеспечивает генерацию, реализацию и коммерциализацию образовательных инноваций. В то же время, наряду с компетентностным и личностно-деятельностным методологическими подходами, приоритетное место в создании и развитии инфраструктуры дополнительного профессионального образования научно-педагогических кадров занимает программно-целевой подход по направлениям подготовки. В условиях регионализации социально-экономической сферы России планирование развития и ротации НПК, создание новых инструментов кадрового развития вуза и концентрация в них соответствующих ресурсов, инновационного потенциала дополнительное профессиональное образование НПК осуществляется не только с учетом текущих и перспективных потребностей университетов, но и потребностей образовательной и социальной отраслей конкретного региона [8].

Таким образом, на современном этапе начала складываться новая система ДПО научно-педагогических кадров высшей школы, когда исполнительский центр тяжести сместился в сторону вузов. Под влиянием социально-экономических детерминант стали появляться новые образовательные программы и принципиально иные типы образовательных учреждений: межотраслевые учебные центры, включая негосударственные, учебно-консультационные фирмы, центры делового образования и др. [7].

Раскрывая внутренние факторы развития дополнительного профессионального образования научно-педагогических кадров высшей школы, следует выделить противоречия, связанные с функционированием рассматриваемой системы, которые в то же время являются движущей силой ее развития. К их числу можно отнести такие из них:

- противоречие между спецификой услуг в системе дополнительного профессионального образования научно-педагогических кадров, связанной с большой социальной значимостью, сложностью поставленных задач и массовым использованием традиционных методов и технологий обучения преподавателей, не соответствующих запросам времени и целям ДПО;

- противоречие между возрастающими требованиями к профессионально-педагогической деятельности НПК вузов и содержанием образовательных программ ДПО НПК, не всегда отвечающим потребностям слушателей;

- противоречие между возрастающими требованиями, предъявляемыми обществом к качеству педагогического труда профессорско-преподавательского состава высшей школы, и недостаточным опытом, сложившимся в вузах, обеспечивающим повышения уровня профессионализма современного преподавателя;

- противоречие между потенциальными возможностями адаптивности, целостности, разносторонности, автономности, многоуровневости, информационной и организационной открытости, доступности, мобильности, заложенными в систему ДПО НПК и неготовностью управляющей системы к реализации человекоориентированных принципов организации дополнительного профессионального образования преподавателей вуза.

На основании выше сказанного, можно сделать следующие выводы:

1. Дополнительное профессиональное образование научно-педагогических кадров в вузах страны, включающее повышение квалификации, профессиональную подготовку и переподготовку, становится сегодня одним из приоритетных направлений государственной политики России в области профессионального образования.

2. Современная системы ДПО научно-педагогических кадров в вузах Российской Федерации характеризуется следующими чертами: целостность, гибкость, адаптивность, открытость, мобильность, доступность, многоуровневость и многоаспектность [15] и недостаточной разработанностью механизмов, активизирующих внутренний потенциал и имеющийся опыт функционирования и развития исследуемой системы.

3. Развитие системы ДПО научно-педагогических кадров университетов России обусловлено влиянием двух групп взаимосвязанных факторов детерминации: внешних и внутренних. Внешние факторы детерминации представляют собой совокупность таких факторов, как общецивилизационные, связанные с особенностями научно-технологического развития современного общества; политические, общественно-политические и социально-экономические; развитие нормативно-правовой базы системы ДПО НПК университетов. Внутренние факторы детерминации, отражающие логику внутреннего развития системы ДПО НПК университетов нашей страны, включают: необходимость постоянного обновления самой системы ДПО (программ, технологий, организации обучения, разработку инновационных моделей ДПО НПК, адаптированных к потребностям и возможностям профессорско-преподавательского состава и др.); потребность научно-педагогических кадров высшей школы в перманентном профессиональном и личностном саморазвитии; противоречия, связанные с функционированием системы ДПО научно-педагогических кадров высшей школы.

Список литературы

1. Аверьянов, А.Н. Системное познание мира: Методологические проблемы / А.Н. Аверьянов. – М. : Политиздат, 1985. – 263 с.

2. Закон Российской Федерации «Об образовании» от 10 июля 1992 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/.

3. Заруба Н.А. Адаптивное повышение квалификации как условие развития профессиональной компетентности государственных гражданских и муниципальных служащих в транзитивном обществе // Профессиональное образование в России и за рубежом. 4 (16) 2014. С.58-65.

4. Ирхина И.В. Роль дополнительного профессионального образования научно-педагогических кадров в условиях модернизации высшего образования в России / И.В. Ирхина, А.О. Кравец // Вестник психологии и педагогики АлтГУ. - №1, 2019. С. 11-42.

5. Ирхина И.В. Дополнительное профессиональное образование научно-педагогических кадров в системе непрерывного образования / И.В. Ирхина, А.О. Кравец // Профессионально-педагогическая культура преподавателя: содержание, модели и технологии образовательной деятельности: сб. матер. Междунар. науч.-практ. конф. (Белгород, 16-17 апреля 2019г.) – Белгород: НИУ «БелГУ», 2019. – Т.1.– С. 28-31.

6. Ирхина И.В. Факторы становления системы дополнительного профессионального образования научно-педагогических кадров в вузах России / Педагогическое образование в фокусе исторической ретроспективы и прогностической перспективы», посвященной 100-летию высшего педагогического образования во Владимирской области, // 22 ноября 2019 / Влад. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во «Шерлок-пресс», 2019. – 300 с. – С.252-258.

7. Ковалев В.А. Система дополнительного профессионального образования: основные проблемы и перспективы развития// Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2014. N 4 (16). – С. 8–13.

8. Коряковцева О.А. Дополнительное профессиональное образование – ресурс кадрового развития университета / О.А. Коряковцева, И.Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. – 2017. - №3. - С. 28-31.

9. Мухина Т.Г., Копосов Е.В., Бородачев В.В. История и перспективы развития отечественной системы дополнительного профессионального образования в условиях высшей школы: монография. Н. Новгород: Изд-во ННГАСУ, 2013. С. 4–5.

10. О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. No1756-р.[Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/901816019>.

11. Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 N 1662-р (ред. от 28.09.2018) <О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года> (вместе с "Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года").

12. Философский энциклопедический словарь; гл. редакция: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев и др. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

13. Федеральный закон от 22.08.1996 №125-ФЗ (ред. от 03.12.2011) «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons._

14. Федеральный закон от 21 апреля 2011 г. N 71-ФЗ «О внесении изменений в статьи 17.15 и 31.9 Кодекса Российской Федерации об административных правонарушениях и статью 21 Федерального закона «Об исполнительном производстве» // Российская газета от 27 апреля 2011 г. N 90.5.VII съезд Российского Союза ректоров высших учебных заведений: стенографический отчет. М.: Логос, 2003.232 с.6.

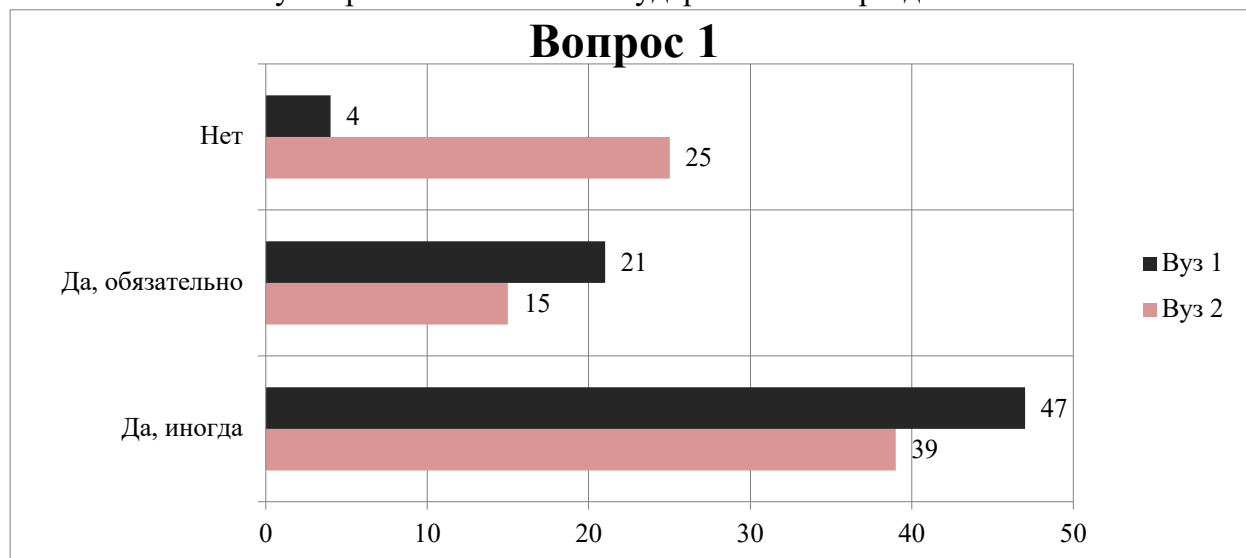
15. Шагеева, Ф.Т. Технологии дополнительного профессионального образования в инженерном вузе / Ф.Т. Шагеева. - Казань: РИЦ «Школа»,2008.- 257 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

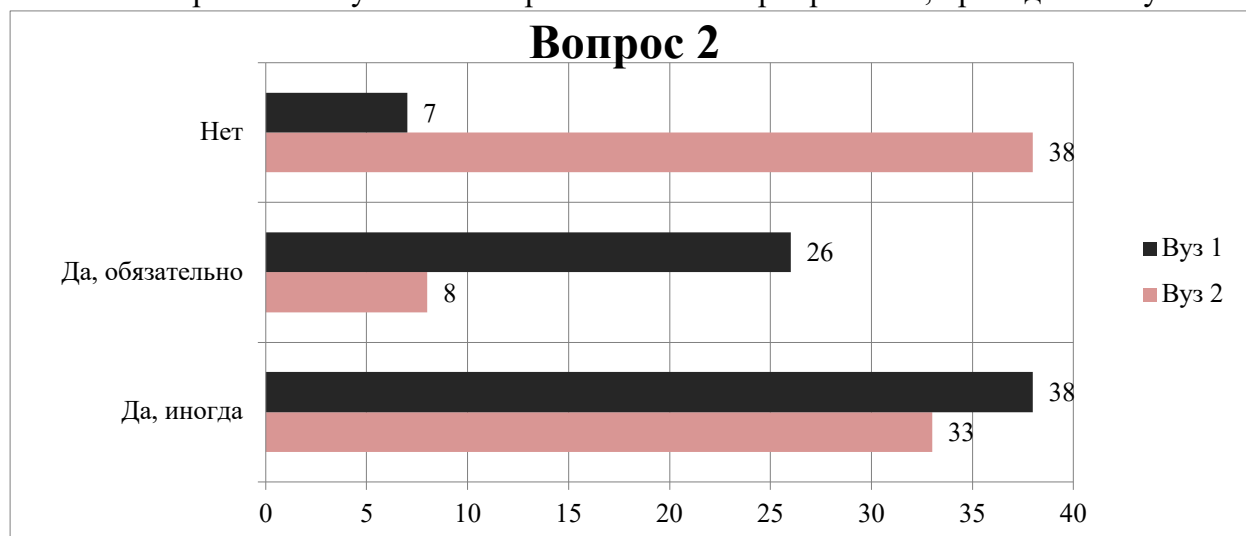
Приложение 1

Приведена статистика ответов на вопросы из анкеты по порядку:

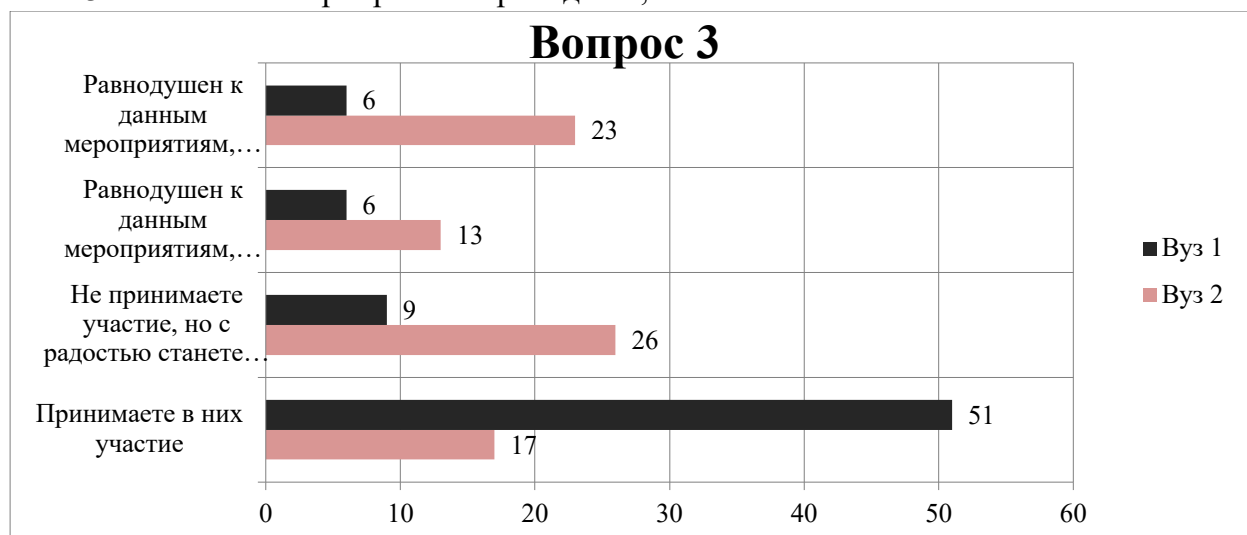
1. В Вашем вузе принято отмечать государственные праздники?



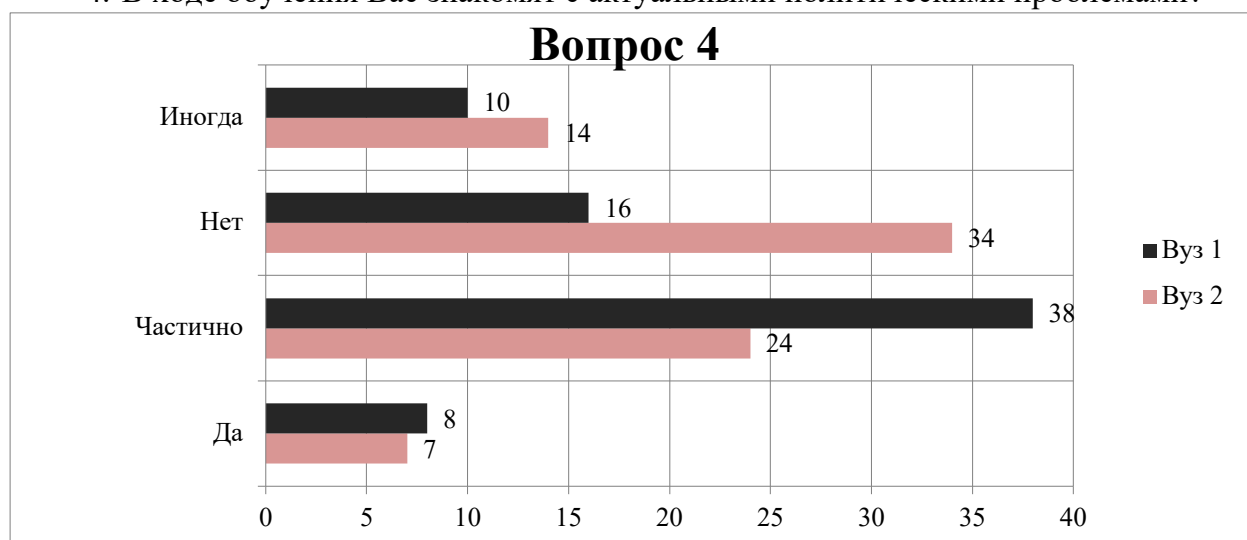
2. Вы принимаете участие в торжественных мероприятиях, проводимых вузом?



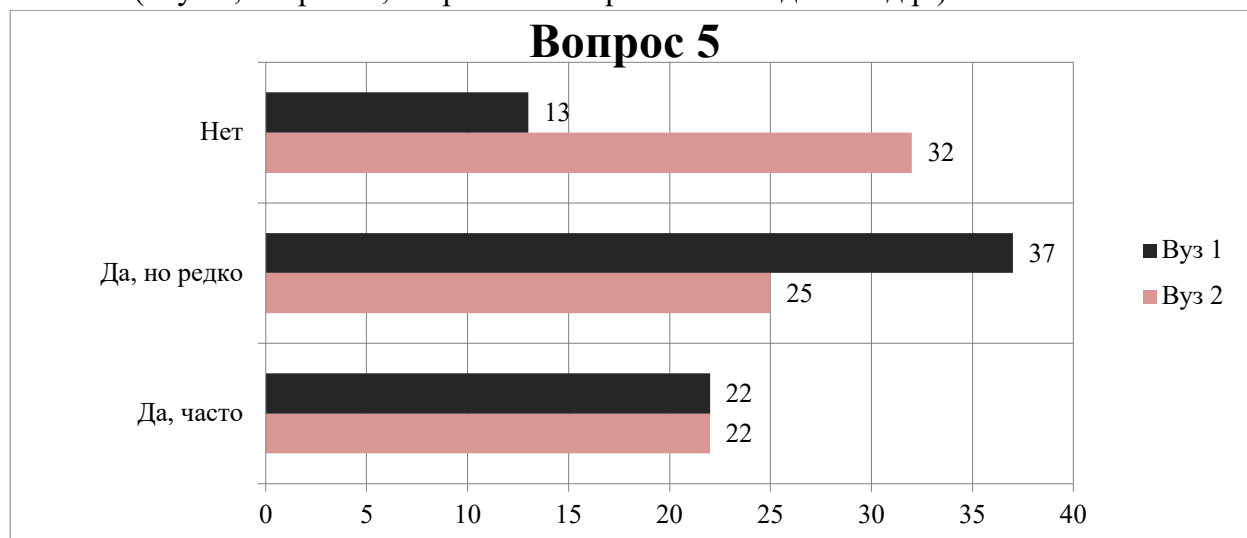
3. Если такие мероприятия проводятся, то Вы:



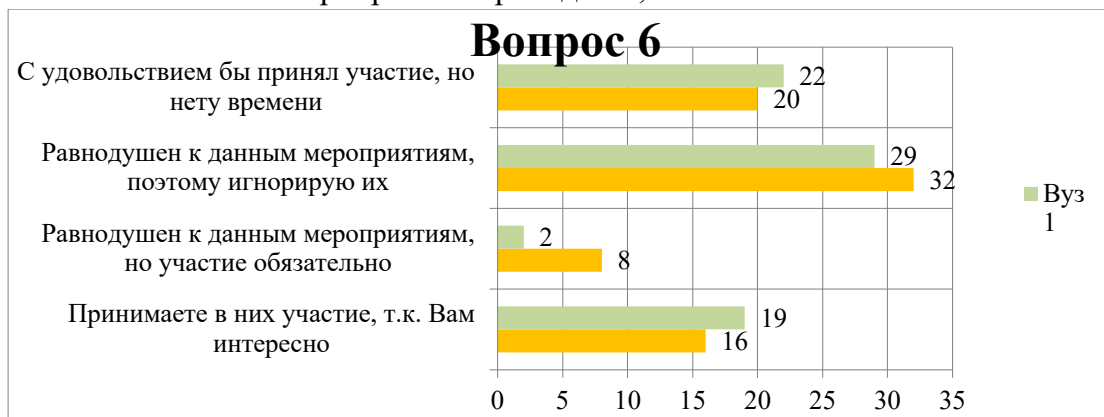
4. В ходе обучения Вас знакомят с актуальными политическими проблемами?



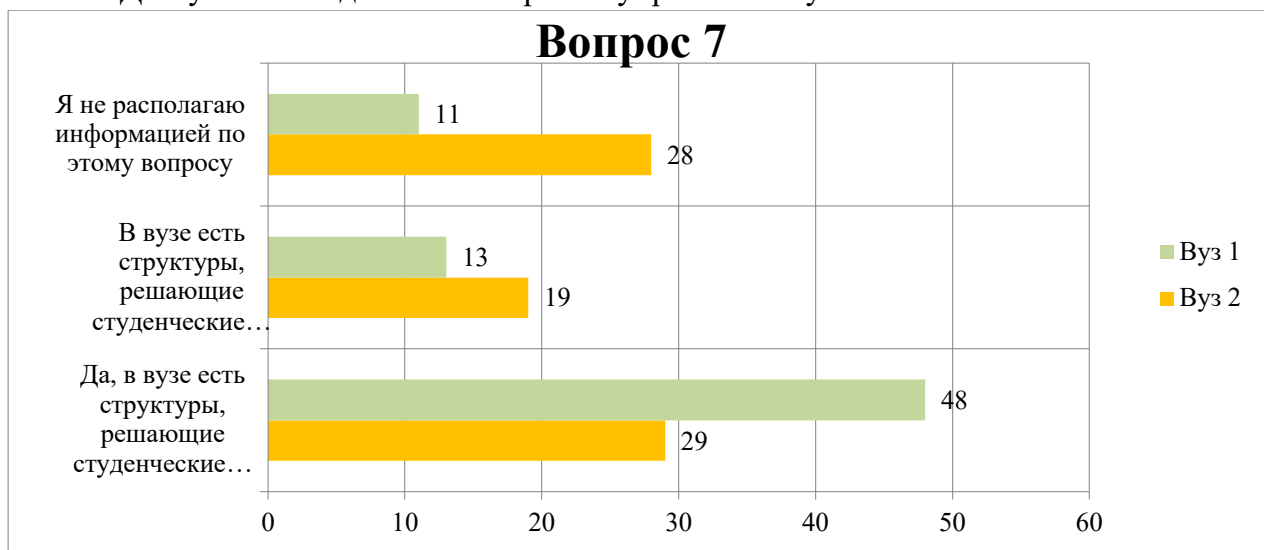
5. Проводится ли в Вашем вузе внеучебная политико-просветительная работа (клубы, собрания, встречи с интересными людьми и д.р.)



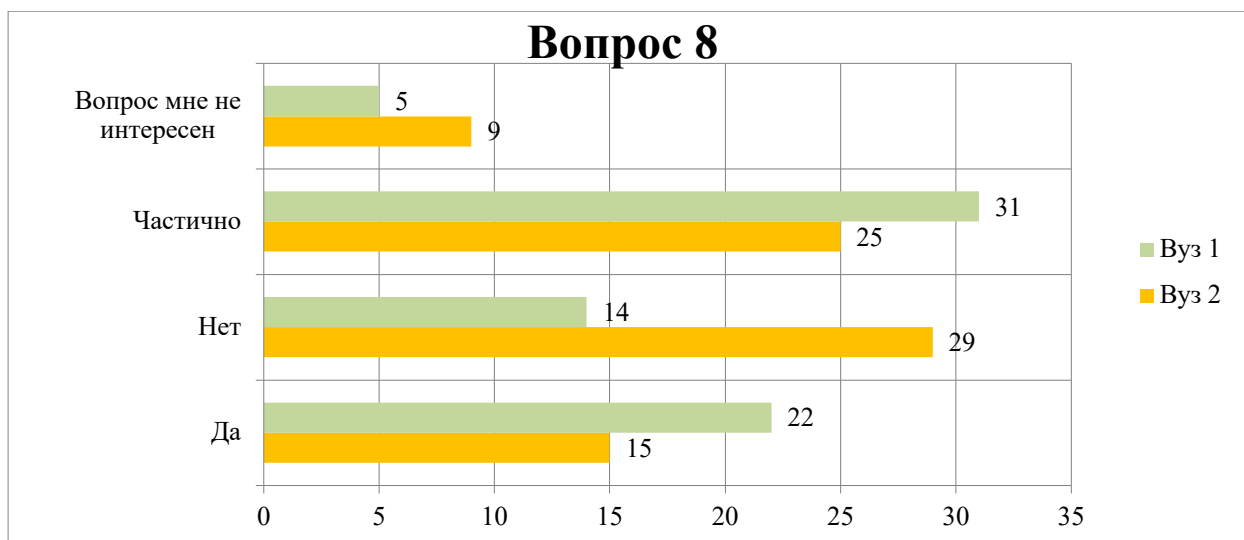
6. Если такие мероприятия проводятся, то Вы:



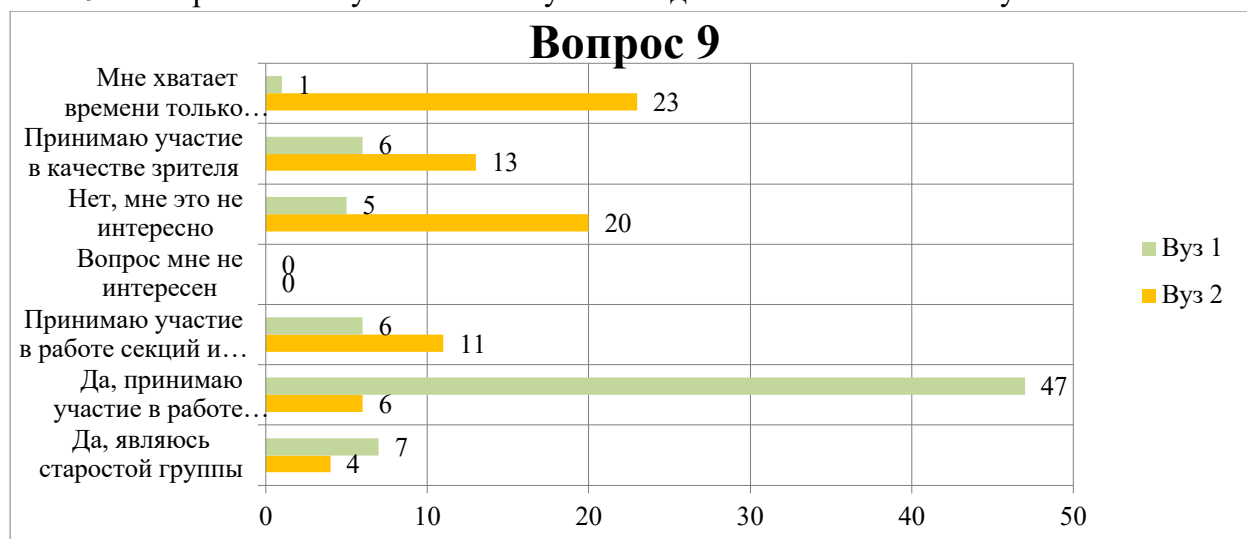
7. Доступны ли для Вас органы управления вузом



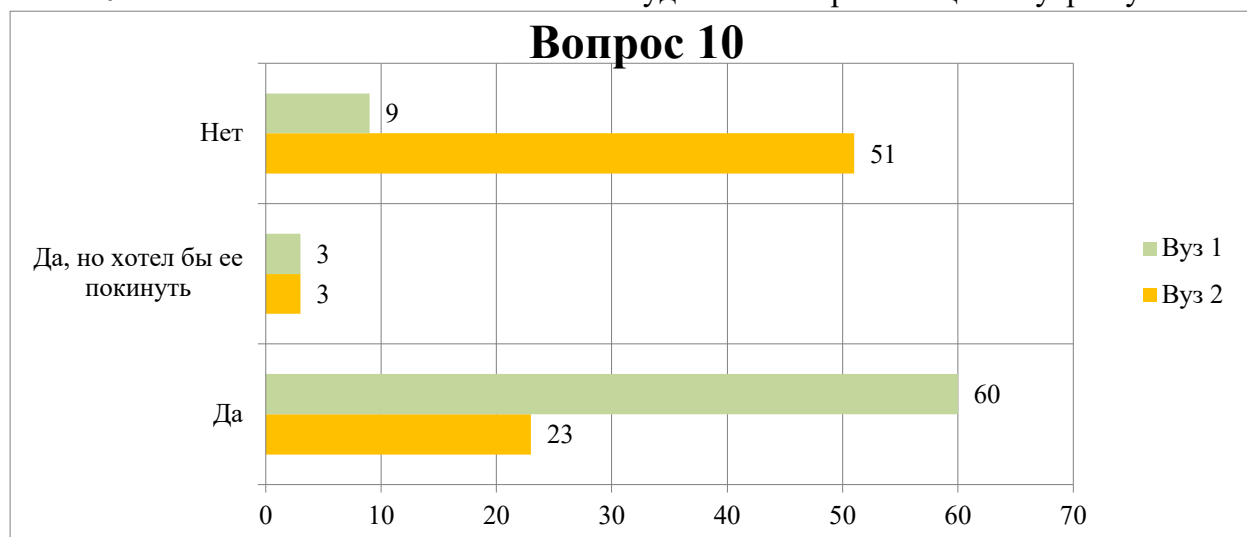
8. Осведомлены ли Вы об инициативах правительства в сфере молодежной политики?



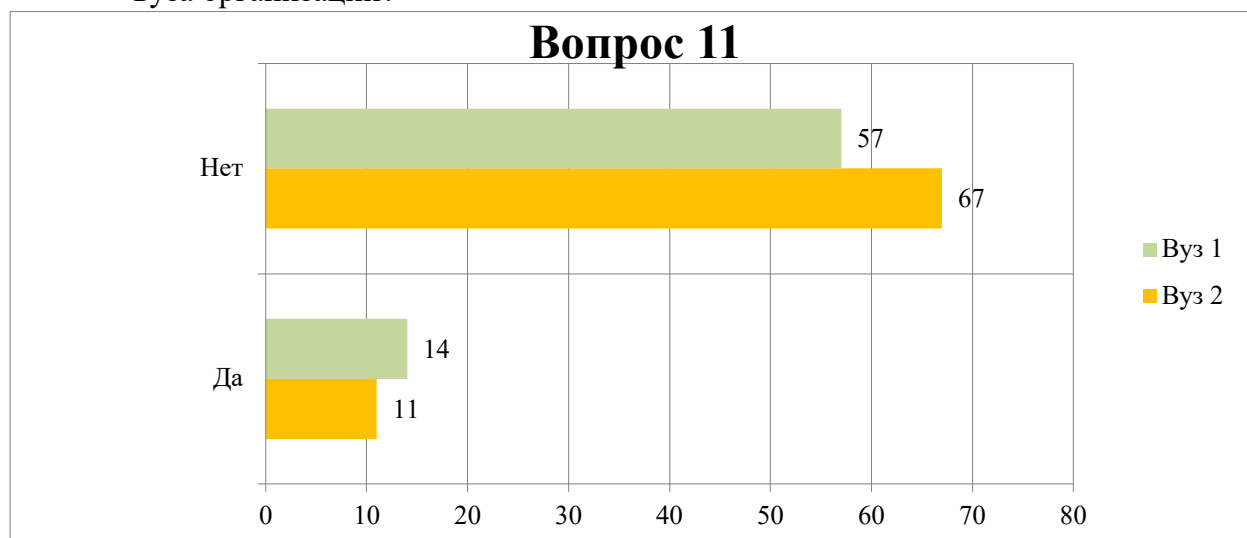
9. Вы принимаете участи во внеучебной деятельности Вашего вуза?



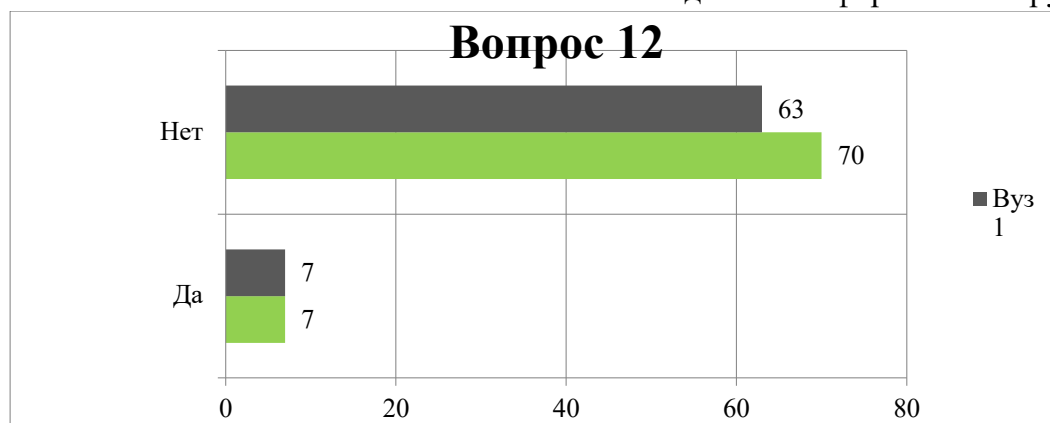
10. Вы являетесь членом какой-либо студенческой организации внутри вуза?



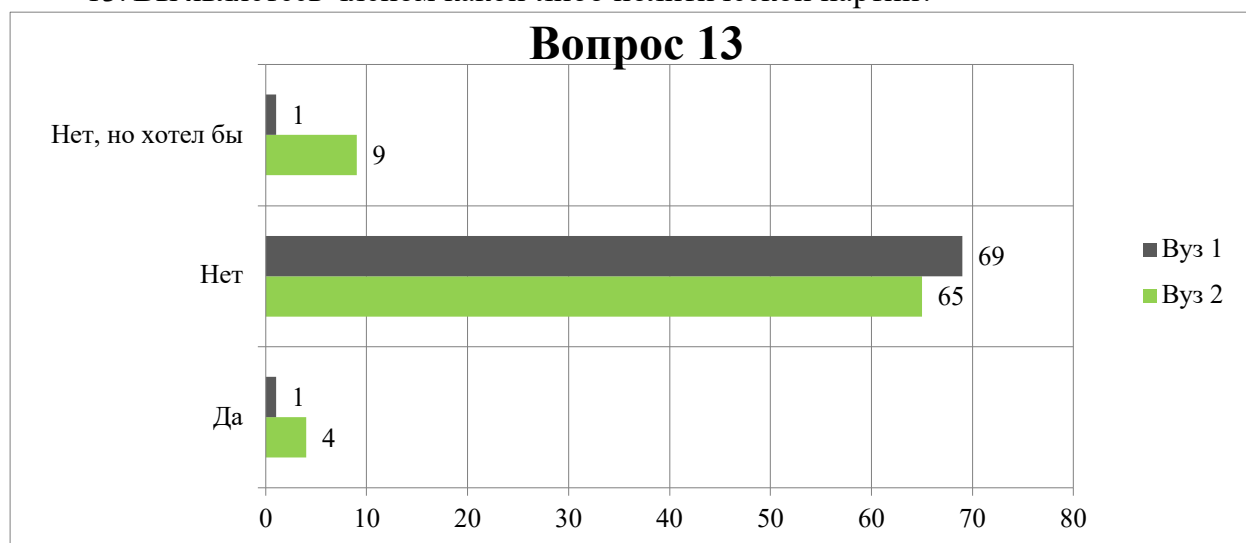
11. Вы являетесь членом какой-либо молодежной организации за пределами Вашего вуза организации?



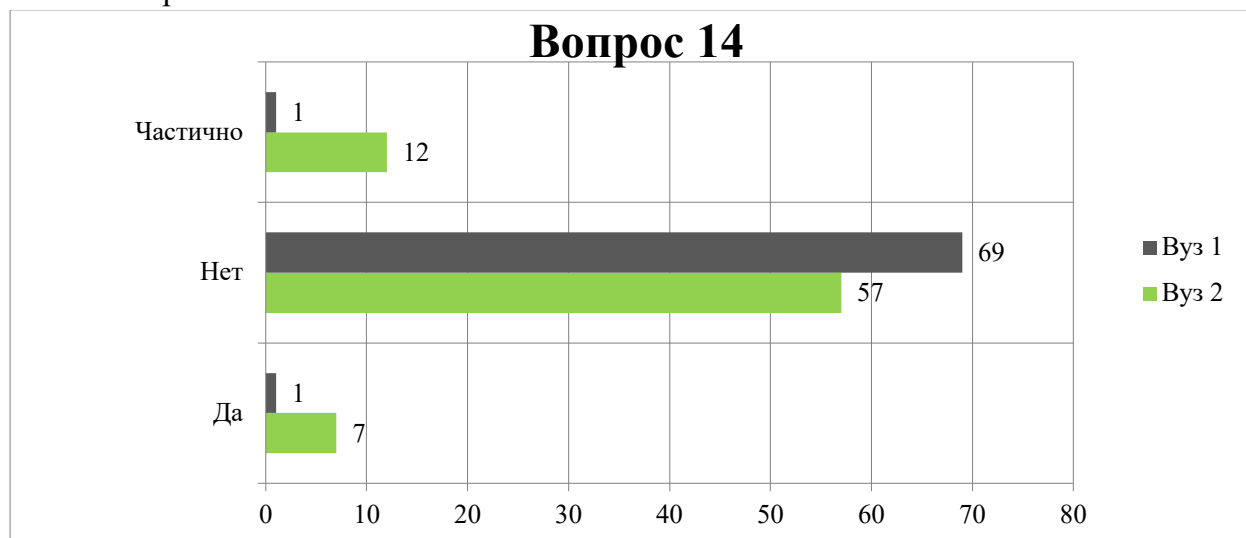
12. Вы являетесь членом какой-либо молодежной неформальной группировки?



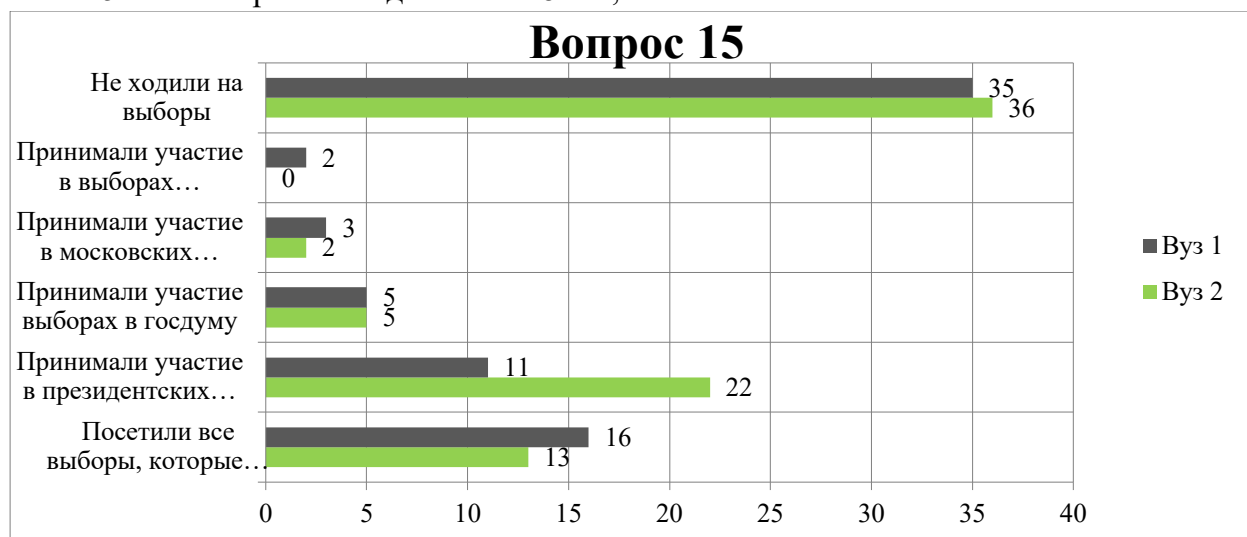
13. Вы являетесь членом какой-либо политической партии?



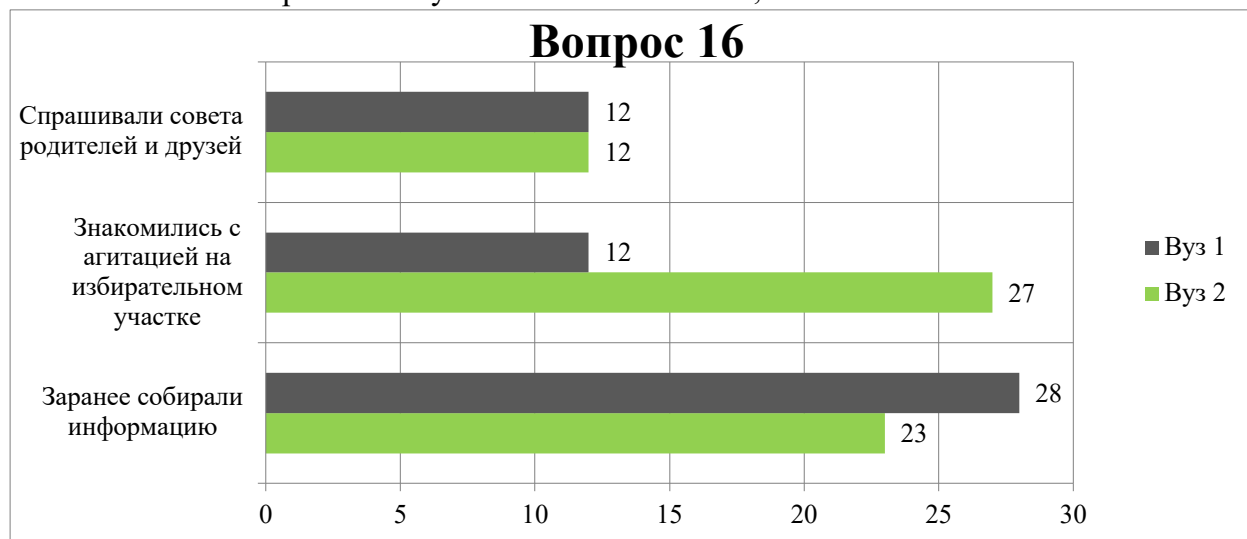
14. Вы считаете себя субъектом, имеющим влияние на политическую жизнь страны?



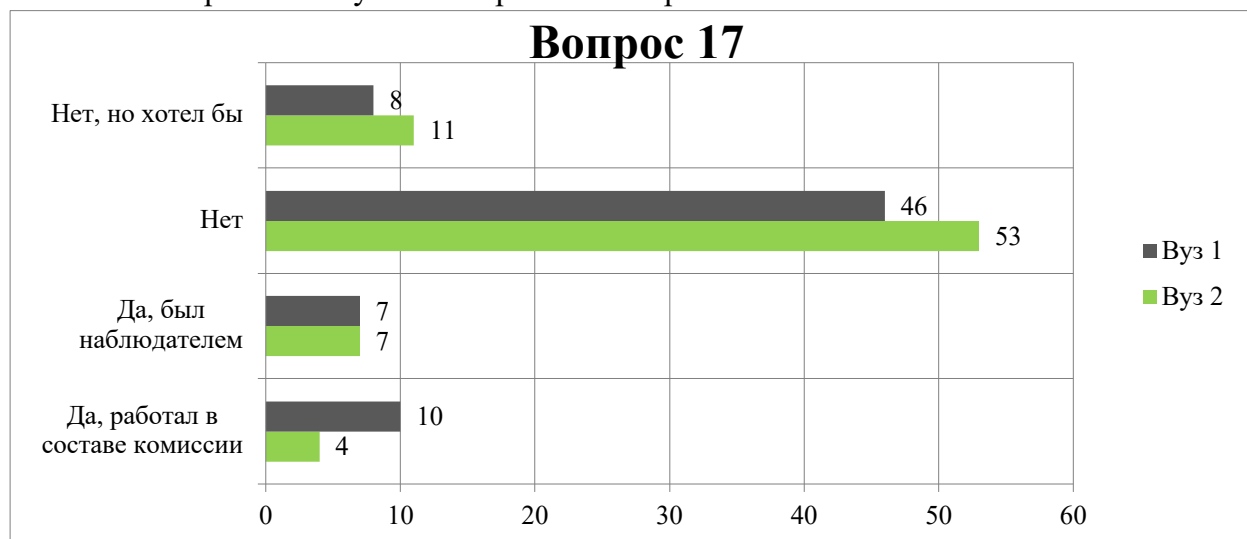
15. С тех пор как Вы достигли 18 лет, Вы:



16. Если Вы принимали участие в голосовании, то Вы:



17. Вы принимали участие в работе избирательных комиссий?



Дистанционный курс «История» для студентов стоматологического факультета в MOODLE

Для студентов стоматологического факультета ВГМУ им. Н.Н. Бурденко преподавателями кафедры философии и гуманитарной подготовки разработан и успешно апробирован дистанционный курс по дисциплине История. В первом семестре 2020-2021 года впервые вуз перешел на удаленные лекции для обучающихся, в связи с чем значительно выросла нагрузка на преподавателя. Ежегодно в курс должны вноситься изменения (корректироваться все документы, меняться даты в календарно-тематических планах, планах семинарских занятий, в этом году добавился раздел лекций).

Представим курс в рисунках. В этом году решено было первые лекции для каждого потока (по одной) провести очно. Это исключение было сделано для первого курса, который с системой Moodle еще не знаком. Как показала практика, первая лекция оказалась для обучающихся первокурсников очень важна, во многом она была организационной. Преподаватель на экране на слайдах показывает, прежде всего, как найти свой курс и на него подписаться. На рис. 1 мы видим первую страницу Moodle ВГМУ им. Н.Н. Бурденко, необходимо спуститься в самый низ, пропустив многочисленные факультеты и кафедры, чтобы найти нужную. Опять же, студенты не обязаны знать, что дисциплина «История» относится к кафедре философии. Они ищут кафедру «Истории», именно для них такая вводная презентация оказывается незаменимой. Итак, ищем нужную кафедру (рис. 2).

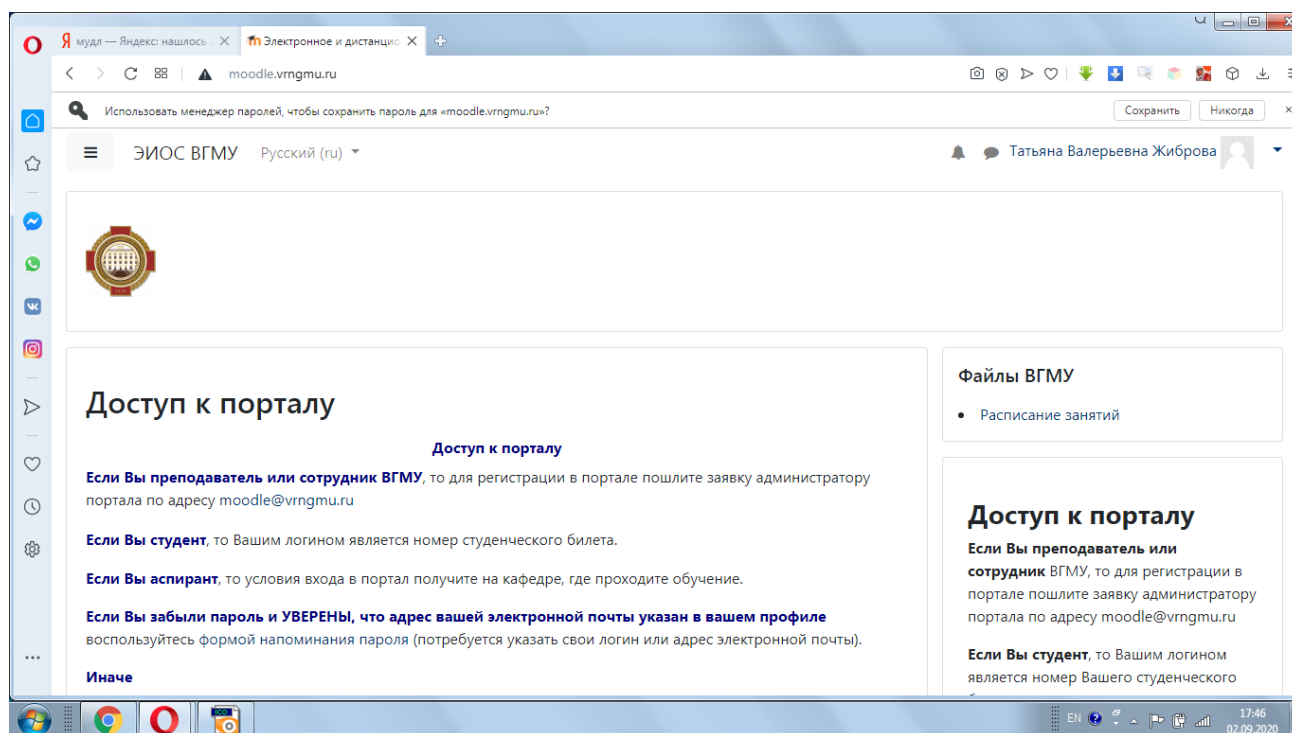


Рисунок 1 - Первая страница Moodle ВГМУ им. Н.Н. Бурденко

На странице кафедры найти курс и подписаться на него совсем не сложно. Обычно преподаватель запрашивает так называемое «кодовое слово», в этом году все ограничения были сняты. Итак, на странице курса размещены все необходимые документы, планы семинарских занятий, списки литературы и электронных ресурсов, словарь терминов и т.д. (рис. 3).

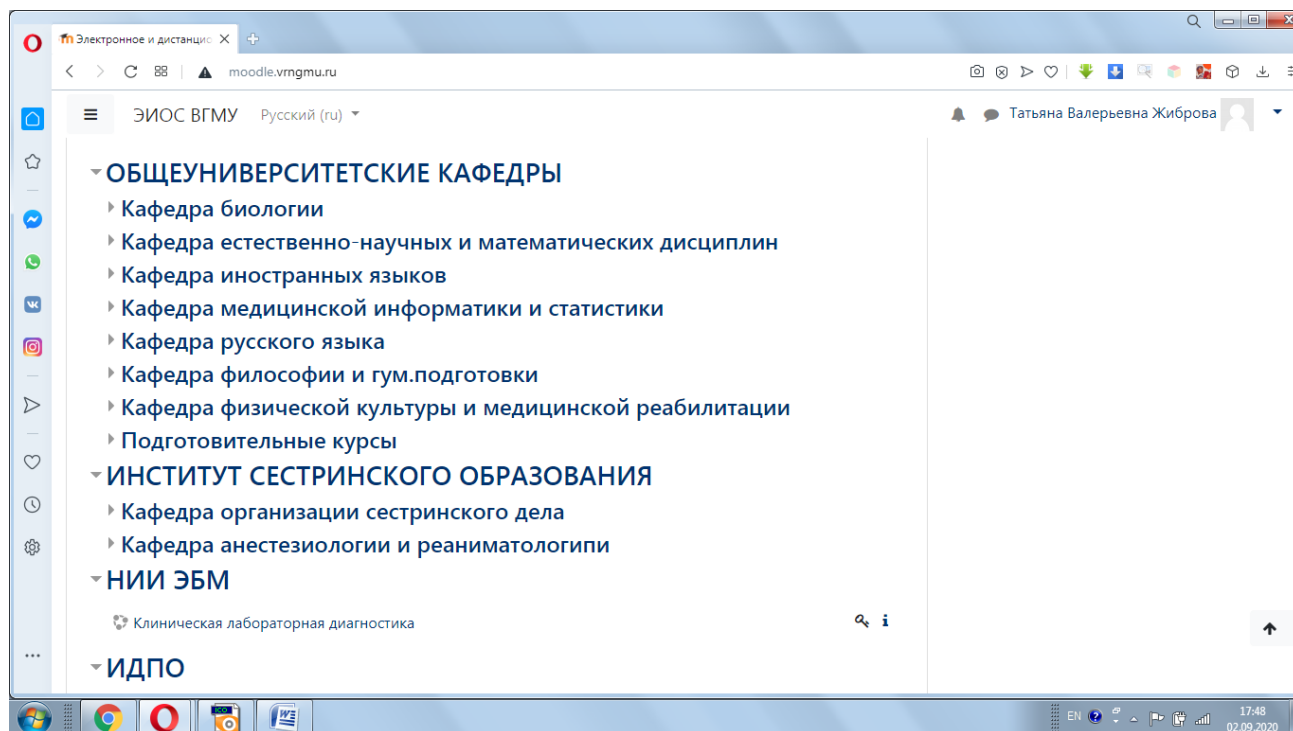


Рисунок 2 - Общеуниверситетские кафедры ВГМУ им. Н.Н. Бурденко

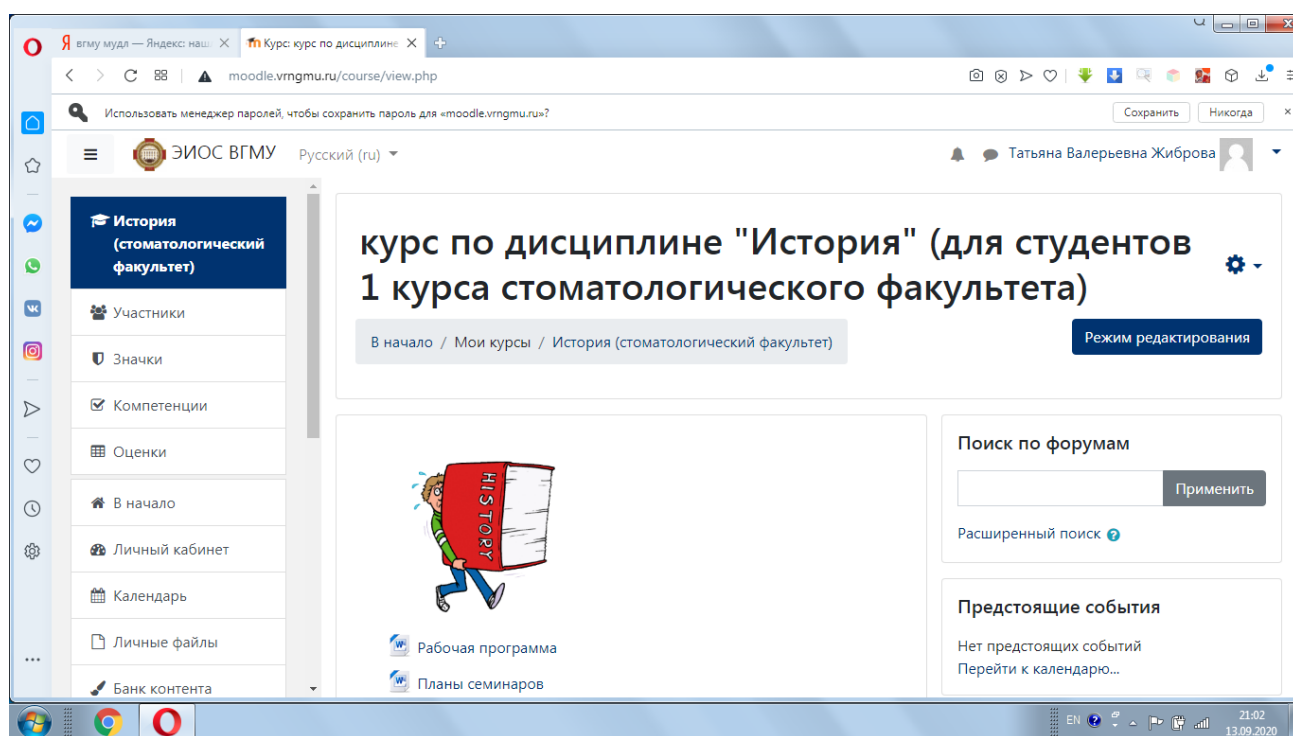


Рисунок 3 - Курс «История» для студентов 1 курса стоматологического факультета

Курс разделен на несколько разделов, которые соответствуют плану семинарских занятий, лекции вынесены отдельно (становятся видны студентам в соответствии с расписанием). Здесь обучающиеся могут найти теоретический материал (зеленые значки), фильмы по тематике, а также задания. Каждая тема заканчивается небольшим тестированием по пройденной теме (рис. 4, 5).

Завершает курс зачетное занятие. Здесь студенты могут пройти тренировочный тест по дисциплине (не оценивается), а также итоговой тест (100 вопросов), который обязателен и свидетельствует преподавателю об успешном или неуспешном завершении курса каждым конкретным студентом (рис. 6).

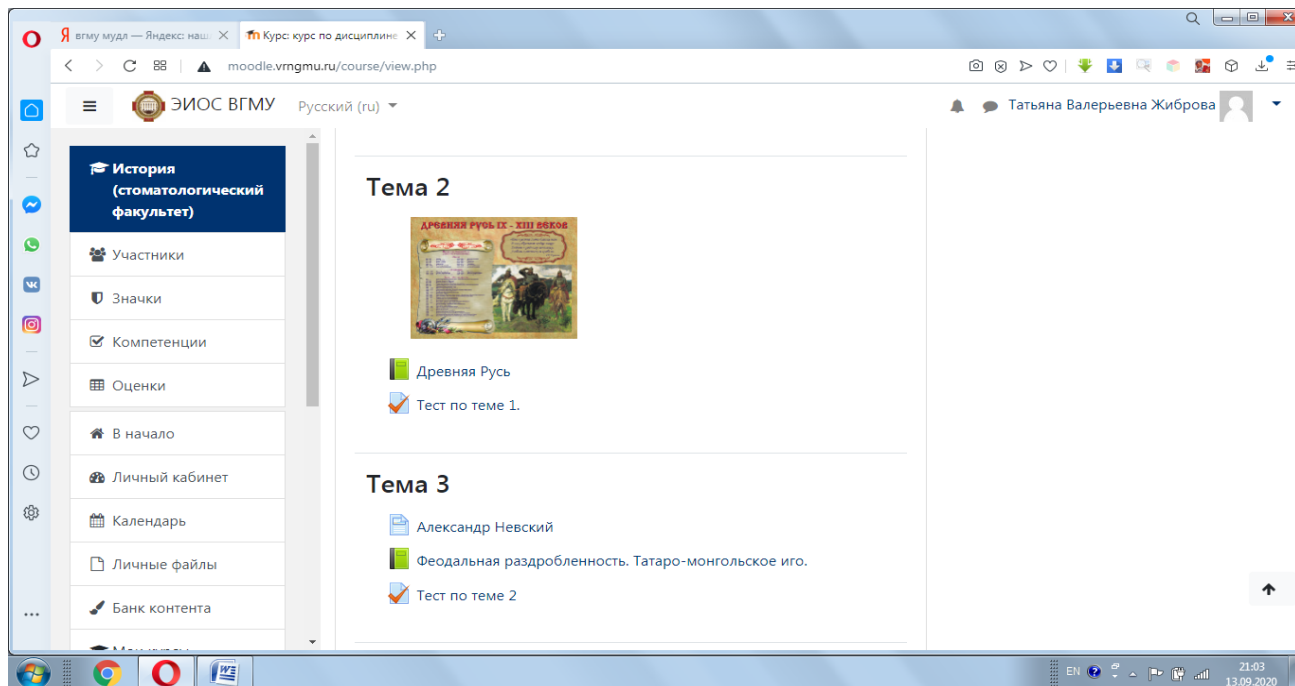


Рисунок 4 - Разделы курса (темы 2 и 3)

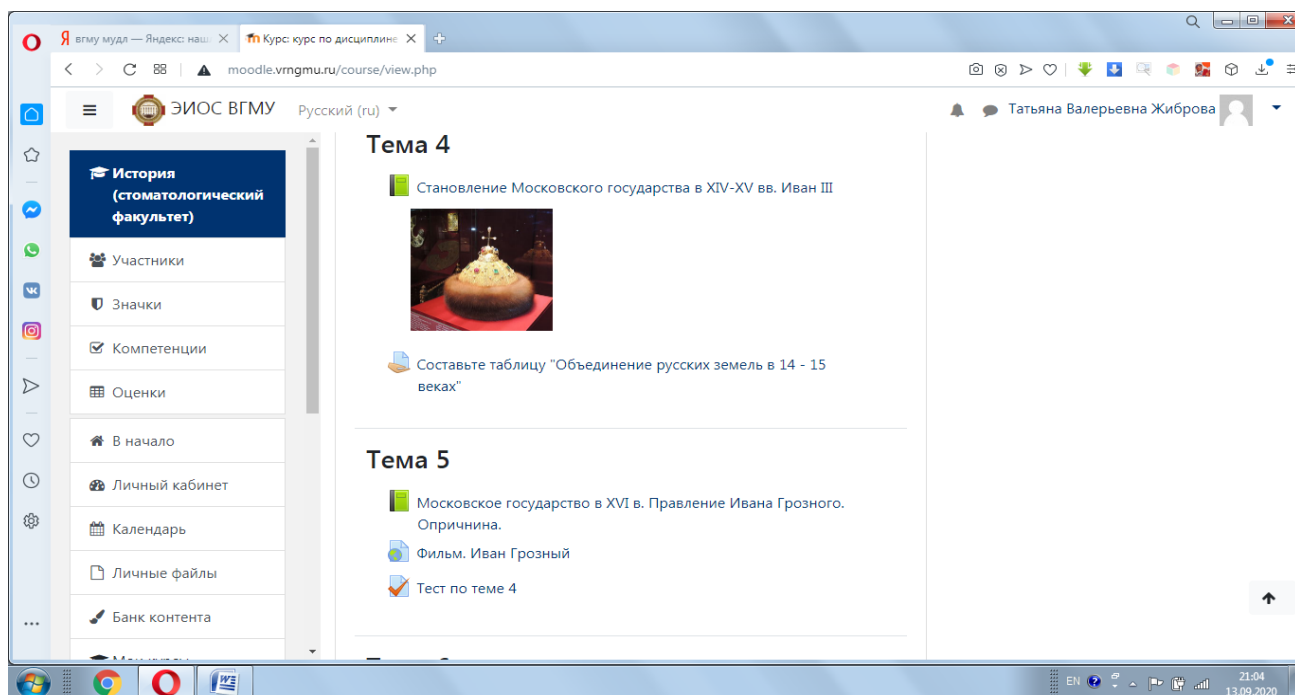


Рисунок 5 - Разделы курса (темы 4 и 5)

Moodle позволяет преподавателю видеть, насколько успешно студенты прошли ту или иную тему, как справились с итоговым заданием (рис. 7), эти данные обязательно ежегодно анализируются. Сложные вопросы теста всегда можно разобрать дополнительно, подобрав соответствующий материал.

В Moodle возможно организовать обратную связь между преподавателем и студентом, что оказалось особенно важным в период всеобщей самоизоляции. Специально созданные чаты позволяют быстро обмениваться информацией, студенты задают вопросы, имеют возможность общаться друг с другом. Особенно удобно, что система дает возможность организовать автоматическую проверку заданий, что значительно экономит преподавателю время, и, с другой стороны, позволяет создавать индивидуальные задания для обучающихся с режимом ручной проверки. Студенты

чувствуют, что имеют дело не с бездушным компьютером, а с живым человеком, который дает комментарии их работе, видит все успехи и неудачи.

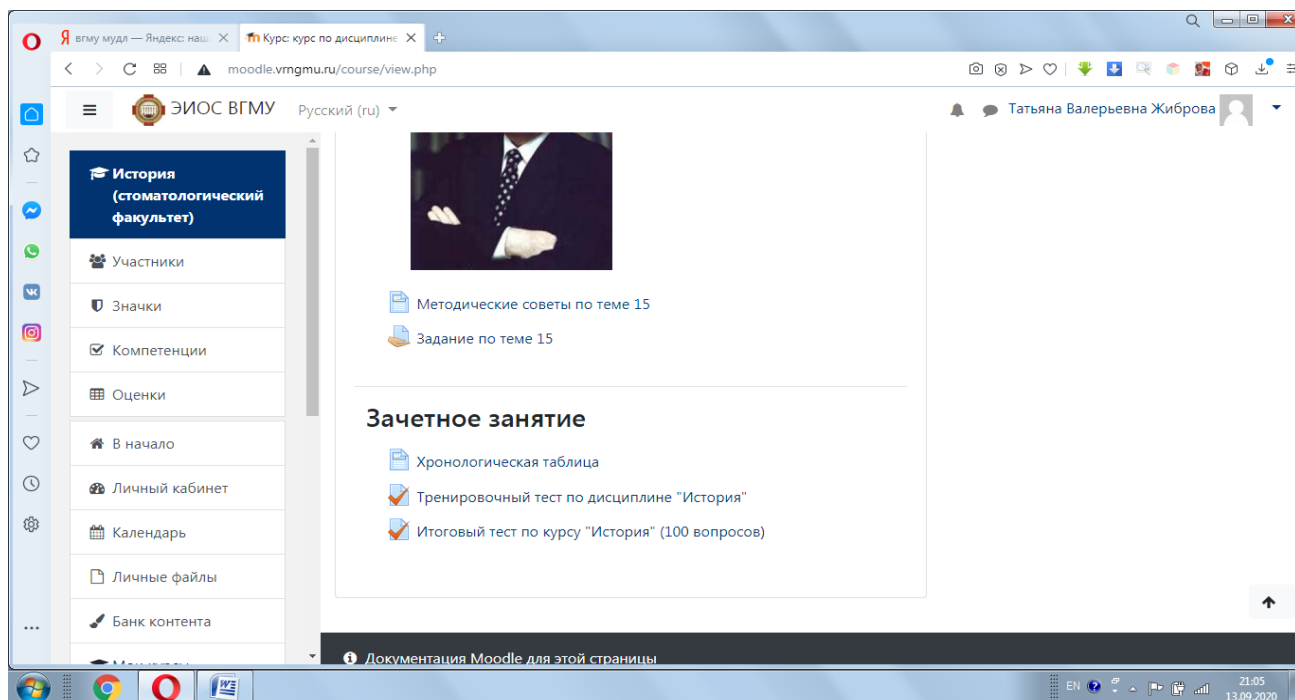


Рисунок 6 - Зачетное занятие

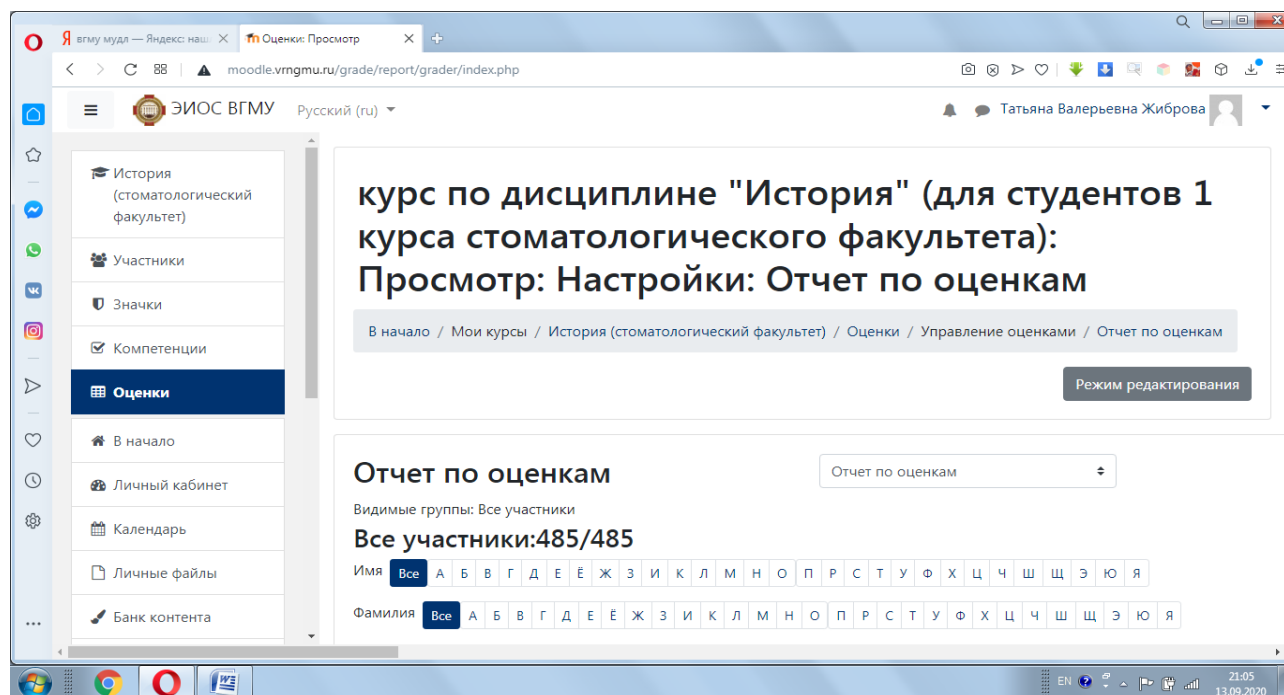


Рисунок 7 - Отчет по оценкам

Представленный дистанционный курс – один из многих, реализуемых преподавателями кафедры философии и гуманитарной подготовки им. Н.Н. Бурденко. Из опыта работы отметим, что ежегодно курсы должны подстраиваться под нужды конкретных студентов (иностранцев, говорящих на русском языке или языке-посреднике), и преподавателей. Такой вид организации учебного материала оказался также удобен при необходимости добавить на курс так называемого «проблемного» студента, переведенного из другого вуза, догоняющего программу, восстановленного и т.д. Роль преподавателя в этой связи значительно упрощается, перед ним открываются новые возможности и перспективы.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алексеева Ирина Александровна – кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры менеджмента наукоемких производств, Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения; доцент кафедры менеджмента и ГМУ, ЧОУ «Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики» (г. Санкт-Петербург, Россия).

Алексеева Ольга Вячеславовна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры профессионального педагогического образования и социального управления, Институт непрерывного педагогического образования, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Андреева Надежда Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, методист, ОГБОУ ВО «Ивановский промышленно-экономический колледж», Шуйский филиал» (г. Шуя, Россия).

Байдецкая Елена Анатольевна – кандидат экономических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и коммуникативистики, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар, Россия).

Басова Евгения Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-культурной деятельности, ФГБОУ ВО «Тюменский государственный институт культуры» (г. Тюмень, Россия).

Баянова Альмира Рубисовна – аспирант института психологии и образования, ФГАОУ ВО «Казанский федеральный университет» (г. Казань, Россия).

Бакесова Роза Маратовна – доктор PhD по биологическим наукам, доцент, доцент кафедры естественнонаучных дисциплин, Западно-Казахстанский инновационно-технологический университет (г. Уральск, Казахстан).

Белецкая Елена Витальевна – старший преподаватель, ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск, Россия).

Бернавская Майя Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский педагогический университет имени Петра Великого» (г. Санкт-Петербург, Россия).

Бобылев Андрей Владимирович – преподаватель, ФГКВОУ ВО «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны» Министерства обороны Российской Федерации (г. Ярославль, Россия).

Борзов Олег Александрович – ведущий специалист факультета бизнеса «КАПИТАНЫ», ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» (г. Москва, Россия).

Борисова Елена Альбертовна – доктор медицинских наук, доцент, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко Министерства здравоохранения Российской Федерации» (г. Воронеж, Россия).

Борисова Людмила Гордеевна – кандидат педагогических наук, доцент, почётный работник общего образования Российской Федерации, Европейская бизнес-школа ФГАОУ ВО «Балтийский Федеральный университет имени И. Канта» (г. Калининград, Россия).

Быков Анатолий Карнович – доктор педагогических наук, профессор, заместитель проректора по дополнительному профессиональному образованию ФГБОУ «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (г. Москва, Россия).

Волков Василий Кузьмич – кандидат медицинских наук, доцент, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный институт физической культуры» (г. Воронеж, Россия).

Галушкин Александр Александрович – доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, профессор, академик РАЕН, лауреат международной премии в области науки и техники (Швейцария), первый проректор-проректор по научной работе МИИГУ им. П.А. Столыпина; директор НОЦ «Правовые исследования» Российского университета дружбы народов (г. Москва, Россия).

Гарбузов Сергей Петрович – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физической культуры и медико-биологических дисциплин, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир, Россия).

Гетьман Виктория Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования, факультет музыкального искусства, Институт изящных искусств, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва, Россия).

Гурьянчик Виталий Николаевич – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики организации работы с молодежью, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль, Россия).

Донина Екатерина Евгеньевна – аспирант кафедры начального, дошкольного образования и социального управления, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Донина Ирина Александровна – доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессионального педагогического образования и социального управления, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Донина Ольга Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет» (г. Ульяновск, Россия).

Дроздецких Иван Сергеевич – аспирант, ФГБОУ «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск, Россия).

Елканова Тамара Михайловна – кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры физики и астрономии, ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет им. К. Л. Хетагурова» (г. Владикавказ, Россия).

Жарков Виталий Викторович – кандидат исторических наук, зам. начальника кафедры, ФГКВООУ ВО «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны» Министерства обороны Российской Федерации (г. Ярославль, 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).

Задворная Марина Станиславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования, ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования» (г. Санкт-Петербург, Россия).

Заболотная Светлана Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Оренбург, Россия).

Заднепровская Елена Леонидовна – кандидат экономических наук, доцент кафедры социально-культурного сервиса и туризма, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар, Россия).

Занфирова Лариса Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры электропривода и электротехнологий, ФГБОУ ВО «РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева» (г. Москва, Россия).

Ильяшенко Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, ведущий специалист по связям с общественностью отдела образовательных международных программ и академической мобильности, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Ирхин Владимир Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики физической культуры, ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород, Россия).

Ирхина Ирина Витальевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород, Россия).

Каркавцева Ирина Александровна – кандидат биологических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск, Россия).

Карманчиков Александр Иванович – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры инженерных дисциплин, ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет» (г. Ижевск, Россия).

Каспрук Людмила Ильинична – доктор медицинских наук, доцент, профессор кафедры общественного здоровья и здравоохранения № 1, ФГБОУ ВО «Оренбургский Государственный медицинский университет» (г. Оренбург, Россия).

Киреева Маргарита Андреевна – студентка, ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет» (г. Москва, Россия).

Клещева Нелли Александровна – доктор педагогических наук, профессор, ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет» (г. Владивосток, Россия).

Клюшин Михаил Сергеевич – преподаватель, ФГКВОУ ВО «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны» Министерства обороны Российской Федерации (г. Ярославль, Россия).

Коваленок Татьяна Петровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования, ФГБОУ ВО «РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева» (г. Москва, Россия).

Козленкова Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования, ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева» (г. Москва, Россия).

Колесникова Анастасия Юрьевна – педагог-психолог, ЧОУ «Школа жизни» (г. Калининград, Россия).

Коренева Мария Вадимовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-культурного сервиса и туризма, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар, Россия).

Кубрушко Пётр Фёдорович – член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии профессионального образования, ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева» (г. Москва, Россия).

Кравец Анастасия Олеговна – аспирант кафедры педагогики, ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород, Россия).

Кузнецова Юлия Михайловна – кандидат психологических наук старший научный сотрудник, Федеральный исследовательский центр «Информатика и управление» Российской академии наук (ФИЦ ИУ РАН) (г. Химки, Россия).

Минченко Владимир Гаврилович – кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социально-культурного сервиса и туризма, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар, Россия).

Михеева Татьяна Борисовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры «Мировые языки и культуры», ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет» (г. Ростов-на-Дону, Россия).

Мычко Елена Иосифовна – доктор педагогических наук, профессор института образования, ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени И. Канта» (г. Калининград, Россия).

Нагорнова Анна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник научно-исследовательской части, ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет» (г. Тольятти, Россия).

Назарова Людмила Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования, ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева» (г. Москва, Россия).

Назина Ольга Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет» (г. Оренбург, Россия).

Никитина Ольга Валерьевна – аспирант, ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет» (г. Ижевск, 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).

Новоселов Кирилл Андреевич – преподаватель кафедры «Электрооборудование и автоматика судов», судомеханический факультет, ФГБОУ ВО «Калининградский государственный технический университет» (г. Калининград, Россия).

Носкова Марина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры клинической психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Уральский государственный медицинский университет Минздрава России» (г. Екатеринбург, Россия).

Овчинников Юрий Дмитриевич – кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры «Биохимии, биомеханики и естественно-научных дисциплин», ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар, Россия).

Панина Ирина Леонидовна – ассистент, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко Министерства здравоохранения Российской Федерации» (г. Воронеж, Россия).

Певзнер Михаил Наумович – доктор педагогических наук, профессор, проректор по международной деятельности, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Петряков Петр Анатольевич – доктор педагогических наук, профессор, директор центра корейского языка и культуры, заведующий кафедрой технологического и художественного образования, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Плахова Анна Олеговна – бакалавр по направлению подготовки «Организация работы с молодежью», ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск, Россия).

Поддубная Татьяна Николаевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социально-культурного сервиса и туризма, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар, Россия).

Ползикова Евгения Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-культурного сервиса и туризма, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар, Россия).

Рахметжанов Асхат Сагдатович – аспирант, преподаватель кафедры физического воспитания, Западно-Казахстанский государственный университет имени М. Утемисова (г. Уральск, Казахстан).

Рогалева Галина Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей педагогики, Педагогический институт, ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова» (г. Улан-Удэ, Россия).

Розин Алексей Александрович – кандидат педагогических наук, доцент, ФГКВБОУ ВО «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны» Министерства обороны Российской Федерации (г. Ярославль, Россия).

Романова Марина Михайловна – кандидат медицинских наук, доцент, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко Министерства здравоохранения Российской Федерации» (г. Воронеж, Россия).

Салихова Алсу Асгатовна – учитель, МБОУ «Мирновская средняя школа» (пос. Октябрьский, Чердаклинский район, Ульяновская область).

Сергеева Лариса Владимировна – старший преподаватель кафедры физики и математики, ФГБОУ ВО «Горский государственный аграрный университет» (г. Владикавказ, Россия).

Сергеева Мария Игоревна – студентка, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова» (г. Ульяновск, Россия).

Семенова Ирина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры высшей математики и методики обучения математике, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург, Россия).

Силина Светлана Николаевна – начальник отдела: Центр «Федеральный методический центр по финансовой грамотности системы общего и среднего профессионального образования», ФГАОУ ВО НИУ «Высшая школа экономики» (г. Калининград, Россия).

Симан Алексей Сергеевич – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования, ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева» (г. Москва, Россия).

Слепухин Александр Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения информатике, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург, Россия).

Смертин Иван Владимирович – специалист по связям с общественностью отдела образовательных международных программ и академической мобильности, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, 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).

Соловьев Андрей Горгоньевич – доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой психиатрии и клинической психологии ФГБОУ ВО «Северный государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Архангельск, Россия).

Степаненко Лариса Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет» (г. Новосибирск, Россия).

Столбова Ирина Дмитриевна – доктор технических наук, доцент, зав. кафедрой «Дизайн, графика и начертательная геометрия», ФГБОУ ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет» (г. Пермь, Россия).

Сулейменова Фатима Машимовна – кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры нормальной физиологии, Медицинский университет Астана (г. Нур-Султан, Казахстан).

Тарасенко Алексей Александрович – кандидат педагогических наук, профессор, первый проректор - проректор по учебной работе, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар, Россия).

Тен Евгения Петровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специального (дефектологического) образования, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь, Россия).

Томилова Мария Игоревна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Северный государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Архангельск, Россия).

Тучкова Тамара Васильевна – кандидат философских наук, доцент, ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск, Россия).

Ушанова Ирина Анатольевна – кандидат философских наук, доцент, начальник отдела образовательных международных программ и академической мобильности, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Федулова Анна Борисовна – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры социальной работы и социальной безопасности, ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск, Россия).

Филоненко Виктория Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова» (г. Новороссийск, Россия).

Хамчиев Курейш Мавлович – кандидат медицинских наук, профессор, зав. кафедрой нормальной физиологии, Медицинский университет Астана (г. Нур-Султан, Казахстан).

Харькова Ольга Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Северный государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Архангельск, Россия).

Хачатурова Карине Робертовна – кандидат педагогических наук, учитель физики, руководитель ОДОД, ГБОУ школа №129 Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург, Россия).

Чернов Алексей Викторович – доктор медицинских наук, доцент, зав. кафедрой, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко Министерства здравоохранения Российской Федерации» (г. Воронеж, Россия).

Чистова Яна Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры электропривода и электротехнологий, ФГБОУ ВО «РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева» (г. Москва, Россия).

Шайденко Надежда Анатольевна – член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, зав. центром стратегического планирования образования, экспертизы и научного консультирования, ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области» (г. Тула, Россия).

Шевченко Оксана Ивановна – кандидат экономических наук, доцент, сотрудник ФГКВБОУ ВО «Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации» (г. Орёл, Россия).

Шевченко Ольга Ивановна – кандидат педагогических наук, сотрудник ФГКВБОУ ВО «Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации» (г. Орёл, Россия).

Шерайзина Роза Моисеевна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой профессионального педагогического образования и социального управления, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Шилова Вера Сергеевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород, Россия).

Щупленков Николай Олегович – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории, права и общественных дисциплин, ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (филиал в г. Ессентуки) (г. Ессентуки, Россия).

Щупленков Олег Викторович – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории, права и общественных дисциплин, ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (филиал в г. Ессентуки) (г. Ессентуки, Россия).

Юркина Лера Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет» (г. Москва, Россия).

Научное издание

СОВРЕМЕННОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

коллективная монография

В авторской редакции

Подписано в печать 15.11.2020. Формат 60x84/16

Печать оперативная. Усл. п.л. 36,1

Тираж 1000 экз. Заказ № 98–36–05

Отпечатано с готового оригинал–макета в издательстве ЗЕБРА
432072, Россия, г. Ульяновск, ул. Жуковского, 83.