В коллективной монографии рассматриваются теоретико-методологические аспекты развития высшего образования в России и за рубежом. Характеризуются вопросы цифровизации высшего образования. Отдельное внимание уделяется изучению новых методов и технологий обучения в вузе, а также характеристике инновационных направлений профессиональной подготовки студентов различного профиля.

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

ISBN 978-5-6047336-7-7

Научное издательство «ЗЕБРА»

СОВРЕМЕННОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИДЕИ, ТЕХНОЛОГИИ, РЕЗУЛЬТАТЫ

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ



ЗЕБРА

СОВРЕМЕННОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИДЕИ, ТЕХНОЛОГИИ, РЕЗУЛЬТАТЫ

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

Ульяновск
2021

УДК 400.3
ББК 340.132
С 56

Авторы:

Предисловие (Нагорнова Анна Юрьевна).

Глава 1 – § 1.1 (Полежаев В.Д., Полежаева Л.Н.), § 1.2 (Крейк А.И.), § 1.3 (Абрамова Н.В., Ессина И.Ю.), § 1.4 (Акименко Г.В., Лопатин А.А., Начева Л.В., Селедцов А.М., Кирина Ю.Ю.), § 1.5 (Кондрашихин А.Б.), § 1.6 (Степаненко Л.В.), § 1.7 (Шерайзина Р.М., Александрова М.В., Моринова Т.П.), § 1.8 (Райхельгауз Л.Б.), § 1.9 (Орбодоева Л.М.), § 1.10 (Александрова М.В., Алексеева О.В., Донина И.А., Задворная М.С., Лях Ю. А., Хачатурова К.Р., Шерайзина Р.М.), § 1.11 (Белавкина М.В., Лысенко Д.С., Таютина Т.В., Агабалаева Д.Ш.), § 1.12 (Фокина Н.Н., Субботина М.М.).

Глава 2 – § 2.1 (Ничагина А.В.), § 2.2 (Атласова С.С., Федяев В.А.), § 2.3 (Мензул Е.В., Иванова С.В., Рязанцева Н.М., Василевская Е.А.), § 2.4 (Болдырева И.И.), § 2.5 (Бондарева Е.П., Чистякова Г.В., Сергеев С.А.), § 2.6 (Гарашкина Н.В., Дружинина А.А.), § 2.7 (Болотских В.И., Макеева А.В., Гребенникова И.В., Лидохова О.В., Лущик М.В., Остроухова О.Н.), § 2.8 (Авдыев М.А.).

Глава 3 – § 3.1 (Щупленков О.В., Щупленков Н.О.), § 3.2 (Алексеева И.А.), § 3.3 (Кривоносова Л.А.), § 3.4 (Белецкая Е.В., Каркавцева И.А., Дрожжина Д.А., Дрожжина П.Е.), § 3.5 (Маланичева А.В.), § 3.6 (Клещева Н.А.), § 3.7 (Чернов А.В., Романова М.М.), § 3.8 (Филипенко Е.В.), § 3.9 (Елканова Т.М.), § 3.10 (Овчинников Ю.Д., Мирзоева Е.В., Тарасенко А.А.), § 3.11 (Балыкина А.М.).

Глава 4 – § 4.1 (Баранов В.М.), § 4.2 (Петровская М.В.), § 4.3 (Заболотная С.Г.), § 4.4 (Филоненко В.А., Тенищева В.Ф., Кузнецова Ю.С., Цыганко Е.Н.), § 4.5 (Грицук А.И., Рямова К.А., Лагунова Л.В., Филиппов А.Р., Исхакова А.В.), § 4.6 (Кулакова Н.В.).

Глава 5 – § 5.1 (Симакова Т.А., Ковальчук И.А.), § 5.2 (Албитова Е.П., Рогалева Г.И.), § 5.3 (Янюшкина Г.М., Кальянова А.В.), § 5.4 (Михайленко О.И., Кулимова Р.Х., Догучаева Т.А.).

Приложения – Приложение 1-3 (Фокина Н.Н., Субботина М.М.), Приложение 4-5 (Болдырева И.И.).

С 56 Современное высшее образование: идеи, технологии, результаты: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2021. – 479 с.

В коллективной монографии рассматриваются теоретико-методологические аспекты развития высшего образования в России и за рубежом. Характеризуются вопросы цифровизации высшего образования. Отдельное внимание уделяется изучению новых методов и технологий обучения в вузе, а также характеристике инновационных направлений профессиональной подготовки студентов различного профиля.

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

УДК 400.3
ББК 340.132

Рецензенты:

Лодатко Евгений Александрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики высшей школы и образовательного менеджмента, Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого.

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

ISBN 978-5-6047336-7-7

© Коллектив авторов, 2021
© Зебра, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие 5
Глава 1. Теоретико-методологические аспекты развития высшего образования в России и за рубежом 6
1.1. Эволюция системы формирования контингента студентов российских университетов в дореволюционный период 6
1.2. Совокупный синергийный потенциал ВУЗа как интегрированного комплекса образования и науки 21
1.3. Равноправие языков как инструмент мира и развития диалога культур в системе высшего образования 31
1.4. Высшее образование в условиях пандемии COVID-19: проблемы, риски, новые возможности 41
1.5. Непрямое тьюторство как инструмент развития университетского образования 50
1.6. Актуальные аспекты повышения качества высшего образования в России 62
1.7. Проблемное поле современной профессиональной подготовки педагогических кадров 71
1.8. Методологические подходы к современному высшему образованию как средству формирования личности в юношеском возрасте 83
1.9. Методологические основы формирования профессиональной метакомпетенции у студентов гуманитарных вузов 97
1.10. Особенности реализации программ дополнительного профессионального образования преподавателей вуза 108
1.11. Развитие системы дополнительного образования как фактор повышения качества высшего образования в России 117
1.12. Предложения по созданию межведомственного трека продюсирования представителей талантливой молодёжи в Пермском крае 127
Глава 2. Цифровизация высшего образования как реалия современного общества 135
2.1. Становление и развитие цифровой образовательной среды: историко-педагогический анализ 135
2.2. О цифровых средствах для дистанционного обучения студентов 146
2.3. Проблемы функционирования высшего образования и пути их решения в условиях цифровизации экономики 154
2.4. Из опыта использования электронной информационно-образовательной среды в высшей школе 164
2.5. Цифровизация высшей школы: мультимедийные средства обучения в дистанционном образовательном процессе 170
2.6. Цифровизация высшего образования будущих профессионалов социально-педагогической деятельности в фокусе гуманистической парадигмы современного общества 177
2.7. Цифровые образовательные ресурсы в учебном процессе на кафедре патологической физиологии ВГМУ им. Н.Н. Бурденко в рамках дистанционного обучения 186
2.8. Диофантово уравнение и десятая проблема Гильберта в школе в эпоху цифровизации 196

Глава 3. Новые методы и технологии обучения в вузе 219
3.1. Новые технологии обучения студентов педагогических вузов в условиях этнокультурной среды 219
3.2. Развитие человеческого капитала вуза посредством реализации технологий управления персоналом 232
3.3. Технология социального программирования в практике высшего образования 245
3.4. Технологии «WORLDSKILLS» – новый взгляд в образование 256
3.5. Организация коворкинга в высшем профессиональном образовании 266
3.6. Образовательные технологии повышения квалификации учителей в университетской среде 277
3.7. Актуальные аспекты применения инновационных педагогических технологий в высшем и дополнительном профессиональном образовании 290
3.8. Лекция как основная форма организации учебного процесса в вузе: методика подготовки и проведения 302
3.9. Качественные тестовые задания как метод формирования креативности и дивергентности мышления 316
3.10. Использование хакатона как педагогического метода в предмете спортивного профиля 324
3.11. Описание эмпирического исследования психологических конструктов педагогических коммуникаций в условия цифровой образовательной среды ВУЗа (разработка копинга) 339
Глава 4. Инновационные направления профессиональной подготовки студентов различного профиля 355
4.1. Формирование профессиональной готовности специалиста в сфере обеспечения экономической безопасности 355
4.2. Компетентностный компонент психологической культуры как условие актуализации личностных и профессиональных ресурсов преподавателей военных вузов 365
4.3. Ценностно-развивающий ресурс лингвистической подготовки студентов медицинского вуза 375
4.4. Профориентация и самоорганизация как факторы мотивации будущих моряков 388
4.5. Организация и оптимизация самостоятельной подготовки студентов медицинского университета по дисциплине физическая культура 398
4.6. Развитие методической компетентности студентов в рамках преподавания дисциплины «Методика обучения русскому языку и литературному чтению» в КГПУ им. В.П. Астафьева 405
Глава 5. Актуальные вопросы психолого-педагогической поддержки молодежи 422
5.1. Саморазвитие студентов как фактор психологической устойчивости в условиях современной системы образования 422
5.2. Педагогическая поддержка формирования маневренной идентичности студентов вуза в условиях неопределенности 433
5.3. Педагогическая поддержка подростка в учебной деятельности 446
5.4. Психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (На примере Кабардино-Балкарского государственного университета) 455
Приложения 461
Сведения об авторах 472

ПРЕДИСЛОВИЕ

Политика РФ в сфере образования не только отражает общенациональные интересы, но и учитывает общие тенденции мирового развития, что вызывает острую необходимость существенных изменений в системе отечественного образования. Российская система высшего образования должна быть включена в конкурентную среду развитых стран, но для этого требуется трансформация системы вузовского образования и дифференциация выпускников по уровню компетентности.

Современная система высшего образования характеризуется коренными изменениями во всех ее звеньях, которые направлены на достижение нового качества образования. К основным приоритетным направлениям, отраженным в правительственной концепции и стратегии модернизации образования до 2025 года, относится обновление целей и содержания образования, технологий и методов обучения на основе современных достижений педагогической науки и инновационных подходов к его совершенствованию.

В настоящее время становятся очевидны следующие тренды в развитии систем высшей школы: превращение в массовый сектор образования, диверсификация типов учебных заведений, поиск «золотой середины» между централизацией и децентрализацией управления, точечная поддержка университетов.

Передовые знания во многом сосредотачиваются в крупных исследовательских университетах, которые олицетворяют экономику знаний XXI в. Исследовательские университеты должны соответствовать ряду критериев: высокоодаренный контингент преподавателей и студентов; разнообразные программы бакалавриата, магистратуры и докторантуры; большое количество научных программ и блестящие результаты исследований; ежегодное присуждение 50 и более степеней доктора наук; высокое качество обучения; активное привлечение государственных и частных источников финансирования; академическая свобода; современное техническое оснащение. Для данных вузов характерны не только концентрация талантов и значительные материальные ресурсы, им предоставлена значительная управленческая свобода, которая позволяет развивать лидерские качества, инновации, избавляться от бюрократической волокиты.

Безусловно, заслуги таких вузов значительно, однако они не должны быть монополистами в развитии высшей школы в РФ, поскольку, так или иначе, все высшие учебные заведения принимают участие в процессе ее обогащения и развития.

Одной из основных проблем высшего профессионального образования в России является тот факт, что система образования занимается подготовкой кадров для «уходящей» экономики, что приводит к противоречию интересов абитуриентов и их родителей и теми программами и курсами, которые предлагают учреждения высшего образования.

Еще одной проблемой высшего образования остается коррупция. В докладе «Глобальная коррупция в сфере образования» организации Transparency International (2019) подчеркивается, что коррупция «ставит под сомнение репутацию выпускников». Часто коррупция встречается при поступлении в престижные вузы на востребованные программы высшего образования. Коррупции подвержены и слабые, а также коммерческие частные вузы, которые нацелены на получение прибыли.

Нужно отметить, что в отношениях между системами высшего образования, государством и обществом происходят важные изменения. Речь идет не только о предоставлении вузам большей автономии и ослаблении государственного контроля, но и организации эффективной подотчетности высшей школы обществу, включении всех заинтересованных сил в принятие решений относительно высшего образования.

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

1.1. Эволюция системы формирования контингента студентов российских университетов в дореволюционный период

В условиях модернизации образования особую актуальность приобретает поиск путей и средств, способных вывести систему среднего и высшего образования на новый качественный уровень, придать ее развитию необходимый динамизм, сделать необратимыми позитивные сдвиги. Важной составляющей научной разработки перестроечных процессов в системе образования является исследование исторического опыта, ревизия исторических традиций. Теория и практика тесно взаимосвязаны, они развиваются с учетом достигнутого как теоретической мыслью, так и совокупной практикой средней и высшей школы, которая свидетельствует, что проблемы народного образования в современной России чрезвычайно остры и актуальны. Их анализ невольно приводит к мысли о необходимости проведения исторических аналогий в развитии нынешней и дореволюционной российских образовательных систем с тем, чтобы учесть и адекватно использовать всё то ценное, что было накоплено в предшествующей истории отечественного просвещения. Оптимизация политики государства в области образования возможна только через точную диагностику природы имеющихся проблем, корни которых уходят на многие десятилетия в прошлое.

В условиях модернизации системы образования в России инновации, внедряемые в систему непрерывного образования, объединяющую общеобразовательную и высшую школу, предопределяют исторический ракурс при рассмотрении всего комплекса вопросов, связанных с историей взаимодействия гимназий и университетов, и ретроспективной оценкой исторического опыта преобразования этих типов учебных заведений.

Особое значение имеет изучение опыта преобразования системы среднего и высшего образования в период второй половины XIX в., когда происходили процессы разработки и законодательной легализации новой образовательной политики, формирования и реализации стратегии обновления средней и высшей школы. Многое из того ценного теоретического и практического наследия, созданного, в том числе, и общественной мыслью, в этой области сегодня утрачено. Это обстоятельство вызывает объективную потребность в новом его осмыслении.

В рассматриваемый период российские университеты и гимназии неоднократно подвергались преобразованиям, в ходе которых формировалось их организационное и учебное устройство. Изучение истории реформирования отечественной средней школы и университетов позволяет определить те сущностные характеристики, которые традиционно были им свойственны [2]. Проблема разработки государственной политики в области образования для современной России не менее, а иногда значительно более актуальна, чем в XIX веке. К тому же реконструкция многосложного процесса реформирования университетов и средней школы при ретроспективном характере исторического исследования имеет практическое преимущество – известную завершенность эксперимента, знание результатов и отдаленных последствий проведенных нововведений.

Как известно, общее познается посредством изучения частного. Обращение к осмыслению истории реформ университетов и средней школы в России XIX – начала XX

века дает возможность глубже понять сущность происходящих тогда перемен, начавшихся после отмены крепостного права, объяснить причины социально-политических и духовно-нравственных кризисов, оценить позитивные результаты социально-экономического и культурного развития страны [1].

Таким образом, изучение истории реформирования средней школы и университетов в эпоху великих реформ и консервативной модернизации России, открывавших широкую дорогу капиталистическому развитию страны, которое давало ей возможность перейти в новый качественный уровень, соизмеряемый с уровнем передовых западных держав, представляет вполне естественный и закономерный интерес.

В России первыми наиболее известными академиями и высшими школами были Славяно-Греко-Латинская Академия (1687) и Школа математических и навигационных наук (1701) в Москве; в Петербурге это Морская Академия (1715), Академический университет при Академии наук (1725 г. – как самостоятельный Петербургский университет был заново учрежден в 1819 г.), Горное училище (1733), Морской кадетский корпус (1750). По инициативе и проекту М. В. Ломоносова в 1755 г. был основан Московский университет [9]. В том же году был принят первый университетский Устав, которым определялся статус университета и регламентировалась его внутренняя жизнь. В XVIII веке большого числа желающих учиться в университетах не было. Дворяне стремились отдавать своих детей в более привилегированные военные или придворные учебные заведения, их окончание могло обеспечить карьеру на военной или гражданской службе, в то время как социальный статус выпускника университета определен не был. Контингент университетов был немногочисленным, в иные периоды количество студентов сокращалось до нескольких человек. Первыми студентами были преимущественно дети иностранцев, состоящих на русской службе. Россиян, имеющих хоть какое-то образование, было ничтожно мало, поэтому студентов университетов набирали и из учащихся духовных академий и семинарий, так в 1736 году в группе учеников московской Славяно-Греко-Латинской академии в Петербург прибыл М.В. Ломоносов. Для подготовки к обучению в университетах служили две учрежденные в Москве гимназии: одна для дворян, а другая для разночинцев и гимназия Петербургской Академии наук. В первый раз Московский университет зачислил в студенты выпускников своих гимназий в 1759 году.

В 1747 году был принят «Регламент Академии Наук», в котором часть параграфов была посвящена университету. Параграф 41 гласил: «Принимать в университет из всяких чинов людей, смотря по способности, кроме положенных в подушной оклад; а ежели такие найдутся принятые прежде и обучающиеся в Академии, таких удержать при Академии на службе. На содержание Академическое в университет из дворян не принимать, разве из бедных, а обучаться им на своем коште». Казеннокоштные студенты обеспечивались жильем, одеждой, питанием и даже некоторыми карманными деньгами, в то время как своекоштные должны были платить за свое обучение.

Для выпускников гимназий вступительных экзаменов как таковых не было, так как профессора университета являлись в то же время преподавателями гимназий. Тем же, кто получил домашнее образование и собирался учиться за собственный счет, приходилось экзаменоваться. Обычно задавались вопросы на знание математики, латыни, греческого и современных языков (французского, немецкого). Если знания признавались неудовлетворительными, абитуриент зачислялся на подготовительное («латинское») отделение, где имел шанс усовершенствоваться в языках. Но в течение

«подготовительного» года многие начинали ходить на общие лекции и даже сдавали экзамены, ускоряя тем самым прохождение университетского курса.

Дети провинциальных дворян, которые не поступили в университет или не рассчитывали поступить без подготовки, пользовались возможностью приватного общения с профессорами, иногда устраиваясь на правах пансионеров в их дома. Профессорские пансионы были в моде в конце XVIII – начале XIX столетия. Пансионеры жили (или столовались) у профессора, внося определенную плату за стол и получаемые частные уроки. В отличие от казанских и московских профессоров, мало кто из их петербургских коллег содержал пансионы, однако приватными занятиями с учениками никто не пренебрегал [10].

Все поступающие подавали прошения о зачислении на имя Ректора. Лица, окончившие полный курс гимназий, прилагали к прошению аттестат с перечнем своих успехов в учении и поведения. Для тех, кто обучался в гимназии, но по разным причинам полного курса не кончил (таких в первой половине XIX века было едва ли не больше половины), определялись испытания в науках на общих основаниях, вместе с абитуриентами, имеющими только домашнее образование. Прошение абитуриента рассматривалось на Совете университета, в случае необходимости назначалось испытание по основным предметам специализации. Число не принятых по результатам экзамена было, впрочем, невелико [6].

Сложившаяся в России университетская система состояла только из государственных учебных заведений, называвшихся императорскими и находившихся в ведении Министерства народного просвещения. Заложенный еще в середине XVIII века принцип, когда университет готовил для себя обучающихся в подчиненных себе образовательных учреждениях с помощью им же подготовленных учителей, получил свое развитие и определенную нормативную завершенность в начале XIX века. Это позволяло достаточно эффективно решать проблему создания необходимой подготовительной базы для развития высшего образования в стране. Роль университетов как своеобразных центров образовательной системы необычайно возросла в культурной и общественной жизни страны.

Законодательное регулирование высшего университетского образования на протяжении XIX века вплоть до 1917 года осуществлялось общеуниверситетскими Уставами – 1804 г., 1835 г., 1863 г., 1884 г. – определявшими структуру и порядок функционирования университетского образования в России [4]. Для XIX века характерно постоянное взаимодействие правительства и университетской общественности, принимавшее то форму сотрудничества, то конфликта, что особенно отразилось на содержании университетских Уставов. Помимо этих документов, нормативно-правовая база высшего образования включала уставы и положения, устанавливавшие порядок функционирования высших учебных заведений профессиональной направленности и отражавшие особенности в развитии высшей школы, а также изменения в экономике и общественно-политическом устройстве России.

Устав учебных заведений, подведомственных университетам 1804 г. определил структуру системы образования России в первой четверти XIX в., основными звеньями которой стали приходские и уездные училища, гимназии, университеты. Вся Россия была поделена на 6 учебных округов: Московский, Петербургский, Казанский, Харьковский, Виленский, Дерптский (ныне г. Тарту) – с университетом во главе каждого округа. Обязанности университетов помимо выполнения традиционных учебно-научных функций значительно расширились: они должны были руководить деятельностью гимназий своего

округа, профессора и преподаватели университетов – осуществлять методический и инспекторский контроль. Все звенья народного образования находились в вертикальной зависимости и перед ними в качестве одной из задач ставилась подготовка учащихся к переходу на следующую ступень обучения. Принцип преемственности уровней образования, заложенный в эту систему, не утратил актуальности и сегодня.

Показателем того, что одной из главных задач университетов была подготовка преподавательских кадров для общеобразовательных учреждений, являлось наличие в их уставах специальных разделов, детально регламентировавших этот вид их деятельности [11]. В каждом университете предполагалось наличие Педагогического или Учительского института, который, как отмечалось в документах «образует учителей для гимназий и училищ, округ университета составляющих». Обучение будущих преподавателей осуществлялось в течение трех лет. По окончании обучения они должны были продемонстрировать, что «приобрели потребные знания других обучать наукам и способность преподавать наставления», после чего они определялись учителями. От выпускников, находившихся во время учебы на «казенном иждивении» государство требовало своего рода отработку потраченных на обучение средств. Они должны были «обязаться подпискою, что, не прослужа в сей должности… 6 лет, не оставят учительского звания».

Рассмотрим на примере четырех последовательно принимаемых университетских уставов эволюцию, которой подвергалась система формирования контингента студентов высшей школы в XIX веке [4].

В уставе 1804 года в главе «о студентах вообще» определено так: «Желающий пользоваться университетским курсом должен предъявить правлению университета свидетельство о своем состоянии и свидетельство директора гимназии о поведении, прилежании и успехах в преподаваемых там науках; прочие, вне гимназии обучавшиеся, испытываемы быть должны в комитете, от ректора назначаемом, в языках и начальных основаниях нужных наук и со свидетельством, какое получат о знаниях, являются в правление». По отношению к студенчеству устав 1804 г. усвоил одну из основных идей проекта университетского устава 1755 г., которую в свое время рьяно отстаивал Ломоносов: «…науки называются свободными для того, чтобы всякому была оставлена свобода их приобретать». Устав 1804 г. не знал сословных ограничений и ставил одно лишь условие для поступления в университет: «никто не может быть принят в университет студентом, не имея нужных познаний для слушания курсов, в университете предположенных».

Полное доверие, выказанное законоположениями 1804 года к гимназическим аттестатам, было значительно снижено уставом 1835 года. Этот устав изменил условия приемного университетского экзамена тем, что предоставил, как бы в виде исключения, только лучшим воспитанникам гимназий право поступления в университет без повторного экзамена. § 91 гласил: «Все желающие вступить в число студентов университета, должны выдержать предварительное испытание по правилам, изданным Министерством народного просвещения. При сем принимаются в уважение одобрительные свидетельства об окончании полного гимназического курса и дают право предстать прежде прочих на испытание, или быть и вовсе освобожденным от оного».

В 1837 г. впервые были изданы особые «Правила испытания для желающих поступить в университет», которые еще более усилили это недоверие к гимназиям. По мнению Министра народного просвещения С.С. Уварова, они имели целью поднять уровень подготовки студентов и «удалить от университетского учения молодых людей,

еще не приготовленных к нему предварительным обучением». Предполагалось, что это будет способствовать улучшению довузовской подготовки молодежи и регулированию социального состава студенчества. Указанный распорядительный документ появился на фоне попыток ввести ограничения на поступление в университет лиц нижних сословий.

Обсуждалось введение таких косвенных ограничительных мероприятий, как увеличение платы за обучение, воспрещение приема лиц податного состояния на казенный счет, введение требования предоставлять свидетельство о материальной обеспеченности и пр. Однако верховная власть присоединилась к мнению попечителя Московского округа графа Строганова, считавшего, что «всякие стеснительные меры к остановлению юношества от вступления в университеты повлекут за собою вредные последствия для распространяющегося у нас народного просвещения и едва ли будут согласны с общественным мнением». Сознавая неудобства и несправедливость новой экзаменационной регламентации, некоторые из попечителей учебных округов неоднократно обращались в Министерство народного просвещения с представлениями о разрешении ученикам гимназий, оканчивающим курс учения с отличием, поступать в университеты без повторного испытания и, как правило, их выпускникам такая льгота предоставлялась.

В первой половине 50-х гг. XIX в. Министерство народного просвещения предприняло ряд ограничительных мер в высшей школе, повлиявших на ее доступность. Был установлен численный предел обучавшихся в университетах (не более 300 своекоштных студентов в каждом, не считая медицинских факультетов), а также запрет на прием лиц недворянского происхождения. Сокращению численности студентов способствовало и увеличение платы за обучение с 1849/50 учебного года до 50 рублей серебром в год в столичных университетах и до 40 рублей – в остальных. Такой уровень оплаты оказался непосильным для многих обедневших дворян, которые вынуждены были отказаться от получения высшего образования [5].

Когда в 1854 г. министр народного просвещения А.С. Норов обратился к Николаю I с ходатайством о неограниченном приеме студентов в Московский и Санкт-Петербургский университеты, он получил разрешение увеличить контингент студентов обоих университетов только на 50 человек. Лишь по новому ходатайству только что вступивший на престол Александр II в 1855 г. разрешил неограниченный прием студентов во все университеты, а в 1856 г. было отменено введенное ранее запрещение студентам медицинского факультета переходить на другие факультеты. Однако вскоре это разрешение было, по сути, дезавуировано. Просматривая годовой отчет министерства за 1857 г., Император обратил внимание на переполнение студентами младших курсов медицинских факультетов и сделал замечание: «Усилить строгость приемных в университеты и переводных испытаний». С этого времени требования к уровню подготовки абитуриентов постоянно повышались. Уходила в прошлое главная проблема дореформенного университета – недостаток подготовленных слушателей. С конца 1850-х при постоянно растущем приеме во все университеты растет и конкурс при поступлении.

Попытки пересмотра правил приема в университеты начались еще в 1853 г. Своим циркуляром министр народного просвещения предложил попечителям и советам университетов представить соображения о желательных изменениях в правилах, утвержденных в 1837 г. Однако дело затянулось на несколько лет. Новый министр Е. П. Ковалевский в мае 1859 г. в записке, рассмотренной в совете министров, предложил установить даже более строгие правила поступления в университеты, согласно которым в число студентов: 1) могут быть приняты молодые люди не младше 18 лет; 2) приемным

экзаменам должны подвергаться все, в том числе, имеющие гимназические аттестаты с удостоверением о способности поступить в университет; 3) виновные в явном послаблении при испытаниях и выдаче аттестатов предаются, как за подлог, уголовному суду. Последний пункт явно свидетельствует о том, что уже тогда были известны факты служебных злоупотреблений при решении вопроса о поступлении в университеты.

Все попечители учебных округов и советы университетов единодушно высказались за строгую оценку знаний при приеме в университеты и за изменение существующих правил. Они отмечали, «что в последнее время обнаружилось сильное понижение уровня элементарных познаний в пределах общего образования, неподготовленность к успешному слушанию университетских курсов большей частью молодых людей, поступающих в университеты». На основании предложений министра и отзывов попечителей учебных округов департамент выработал проект положения о приемных экзаменах, который был рассмотрен в Главном правлении училищ 22 января 1860 г.

На том заседании среди других была высказана и особая точка зрения, которую изложил статс-секретарь барон М. Корф. Исходя из мысли, что «дом науки должен быть открыт всякому, как дом молитвы, без спроса о том, насколько кто достоин того, чтобы войти туда», барон вновь предложил отменить все приемные и переводные экзамены и предоставить всем желающим посещать лекции и держать испытания на получение ученых степеней. С этим мнением согласился лишь статс-секретарь Головнин. Но министр и все остальные семь членов признали, что предложенная реформа «не соответствует состоянию элементарного образования и средствам университетов и, наконец, общему гражданскому устройству России».

В 1860 г. на основании утвержденного Положения Главного правления училищ, были составлены «Правила для испытания поступающих в студенты университетов», в которых было установлено: «всех желающих поступить в число студентов, кроме стипендиатов Царства Польского и кончивших с отличием полный курс учения в губернских гимназиях, подвергать приемному испытанию в особой экзаменационной комиссии, под председательством декана историко-филологического или физико-математического факультета, из профессоров, по одному для каждого предмета, инспектора казенных училищ, директора одной из гимназий университетского города и гимназических учителей, по два для каждого предмета». Сами испытания были разделены на полные – по всем и сокращенные – только по некоторым предметам гимназического курса. На основании этих Правил в 1860 г. ученики VII класса всех гимназий, находящихся в столичных и университетских городах, свой выпускной и одновременно вступительный в университет экзамен держали в университете. Таким образом, история совмещенных (единых) экзаменов насчитывает уже более 150 лет.

Однако эта мера была негативно воспринята педагогическим сообществом, потому что подразумевала определенную степень недоверия теперь уже и к университетам, и к гимназиям. Особенное недоумение вызвало то обстоятельство, что это недоверие было проявлено только в отношении гимназий столичных и других университетских городов, а на прочие гимназии контроль не распространялся. Такой подход себя не оправдал, и уже в 1861 г. Положением о некоторых новых мерах по университетам, было постановлено: «производить для желающих поступить в университеты приемные экзамены в гимназиях, вместе с учениками высшего класса и в присутствии, когда окажется возможным, депутатов от университета, к округу коего принадлежат гимназии».

Из всех четырех уставов, регулировавших систему университетского образования России до 1917 года, Устав 1863 г. наиболее широко и обстоятельно обсуждался с

заинтересованными специалистами и общественностью. Реформирование высшей школы России сопровождалось широким и гласным обсуждением намерений правительства по организации университетского образования, чего нельзя сказать про проведение модернизации образования в наше время. На проект устава было получено 63 мнения университетских советов и лицеев, 38 мнений светских и духовных лиц. Было получено 19 мнений профессоров и педагогов западноевропейских стран. В 1862 г. из поступивших в министерство материалов был составлен и издан сборник в двух томах под названием «Замечания на Проект Общего Устава Императорских Российских университетов». Эти замечания были проанализированы и обобщены Ученым комитетом Главного правления училищ с целью их обобщения и представления на утверждение окончательного варианта проекта. На заседания приглашались профессора Санкт-Петербургского и Московского университетов. За подготовку заседаний по вопросам организации приема в университеты отвечал профессор Благовещенский. В результате работы, проходившей с 27 июня по 31 октября 1862 г. и занявшей 19 заседаний, был подготовлен новый проект устава вместе со штатами университетов. Составленный и опубликованный в конце года внушительный труд подробно обсуждался на особом совещании и был внесен в Государственный Совет.

В своем представлении Государственному Совету один из инициаторов реформы и авторов нового устава Министр народного просвещения А.В. Головнин в качестве одной из проблем, вызывавших необходимость реформирования, обозначил недостаточную подготовку поступающих в университеты. Остановимся более подробно на освещении подходов к формированию контингента студентов университетов, предложенных в результате обсуждения указанного проекта, в связи с тем, что весьма схожие проблемы и подходы к их решению проявились и в современной России в период проведения эксперимента по введению ЕГЭ.

В § 97 проекта указывалось, что «Все молодые люди, достигшие 17-летнего возраста, окончившие с успехом гимназическое образование или удовлетворительно выдержавшие в одной из гимназий экзамен в полном гимназическом курсе и получившие в том установленный аттестат или свидетельство, могут быть приняты в университет». В этом пункте проект совершенно отступил от прежних университетских уставов и относительно возраста поступающих, и относительно места, где должен проводиться вступительный экзамен. Директор Пулковской обсерватории академик Струве и директор второй московской гимназии Авилов отметили, что требование 17-летнего возраста от поступающих в университет не только излишне, но может оказаться даже вредным. Были и всегда будут случаи, в которых подобное ограничение неприменимо, потому что рано развившиеся, но одаренные люди могут выдержать его и до 17-летнего возраста.

Вторая половина параграфа, в которой все приемные испытания было предложено перенести из университета в гимназии, вызвала сильное противодействие со стороны совета Московского университета, который считал, что «предоставление гимназиям права испытывать молодых людей, поступающих в университет: 1) вредно действует на преподавание в гимназиях, уничтожая всякий контроль и пресекая соревнование, которое возбуждается между различными заведениями при испытании молодых людей в университете; 2) уничтожает конкуренцию со стороны частных заведений и убивает последние, поставляя их в зависимость от гимназий, которым предоставляется монополия экзаменов; 3) таким образом, постоянно будут поступать в университет молодые люди, совершенно неподготовленные к слушанию лекций, что поставит в необходимость понизить уровень преподавания в университете». В связи с изложенным этот пункт предложено переформулировать следующим образом: «Все молодые люди, достигшие

17-летнего возраста, принимаются в университет не иначе, как по предварительному испытанию в самом университете. Формы и способы испытания установляются советом с утверждения министра».

В отдельном мнении профессор Московского университета Дмитриев подчеркивал, что при новом порядке: 1) может быть утрачено единообразие требований к отбору поступающих, особенно между критериями испытаний гимназистов и посторонних лиц. 2) невозможно установить общие требования к поступающим, так как университет лишается надзора за их исполнением. 3) вместо того, чтобы находиться под нравственным контролем университета, гимназии не только освобождаются от него, но сами получают косвенное влияние на его состав. Поэтому нужно не только вернуть экзамены в университет, но даже отменить возможность поступления без повторных экзаменов лучшим выпускникам гимназий. По результатам университетских экзаменов можно было сравнивать уровень подготовки в гимназиях и частных школах, что приводило к состязательности между ними.

Известный педагог И. Гаярин написал полемическую статью, в которой резко выступил против таких суждений. Кроме аргументированных возражений против мнения московских ученых, в статье были приведены доводы в пользу исключительного предоставления гимназиям обязанности проводить вступительный университетский экзамен. Прежний устав требовал, чтобы все абитуриенты собирались с разных концов России в университетские города, где после сдачи экзаменов они узнавали результат. Редкий бедняк решался ехать, или даже скорее идти за несколько сот верст и подвергаться серьезным лишениям, имея в перспективе возможность неуспеха. Одни, по недостатку уверенности в себе, не решались подвергать себя и свое семейство лишениям, опасаясь неуспеха. Другие, по ложной самоуверенности, отправлялись недостаточно подготовленными, и тратили напрасно последние средства. Бедный человек, готов отдать своему сыну последние средства на дорогу, когда знает, что сын уже принят в университет, но редко решится сделать это, не зная, будет ли он принят. И. Гаярин справедливо указывал и на всем известные проблемы при проведении приемных экзаменов в самом университете. При огромном количестве экзаменующихся и трудности определения степени знания и развития только по экзамену, случайности нередко решали дело.

В качестве образцов необъективности и проявления случайности в Московских ведомостях приводились примеры того, что гимназисты не только VI и V, но иногда даже IV класса нередко выдерживали в университетах вступительный экзамен. Эта странность даже вызывала со стороны министерства народного просвещения особые распоряжения. Так в 1837 г. было установлено, «чтобы ученики гимназий, не кончившие полного курса, допускались к экзамену в студенты университетов и лицеев не прежде, как по истечении времени, равного тому, какое бы им следовало провести в гимназиях для окончания полного курса». Очевидно, в гимназиях едва ли возможны такие случаи. Гимназический совет основывает свои решения не на одном выпускном испытании, а на занятиях учеников в продолжение всего курса. Что же касается лиц, не учившихся в гимназии и желающих экзаменоваться на право поступления в университет, то гимназии имеют возможность произвести испытание более обстоятельно, и менее зависеть от случайностей.

Профессор Благовещенский поднял на заседании вопрос о справедливости требования одинаковости уровня знаний всех абитуриентов. В прессе часто отмечалось, что гимназии Московского учебного округа отличаются от множества других средних учебных заведений России, и что воспитанникам этих заведений, на основании теории

однообразного экзаменационного масштаба, едва ли легко проникнуть в Московский университет. Но если это так, то гуманно ли требовать от выпускников этих заведений, чтобы они так же хорошо были подготовлены к университетскому экзамену, как гимназисты Московского округа? Чем же они виноваты, что их гимназии не могли дать им столько знаний, сколько требует их Московский университет? Справедливо ли на экзамене по физике требовать подробного и наглядного описания разных машин от выпускника такого заведения, в котором нет физического кабинета? Перенесение в гимназии приемного университетского экзамена тем и хорошо, что эта мера, наконец, уничтожит тот однообразный экзаменационный масштаб, который давно уже оказался несправедливым для множества молодых людей, желающих получить высшее образование. Попечитель Московского учебного округа Исаков заметил, что «предоставление гимназиям права испытывать молодых людей, поступающих в университет, избавляет последних от чрезвычайно хлопотливой обязанностн делать вступительные экзамены, оказавшиеся на опыте мало практическими, чтобы быть вполне состоятельными».

Московские критики проекта хотели бы, чтобы гимназии находились под нравственным контролем университета. Они признавали, что «учителя, более знакомые с гимназическими требованиями, естественно вносят в экзамены больше отчетливости», но в то же время требовали присутствия профессоров на этих экзаменах для того, «чтобы устранить возможность злоупотреблений». Подобный контроль гораздо справедливее было бы позвать полицейским, а отнюдь не нравственным.

Никто не будет отвергать необходимости нравственной связи гимназий и всех вообще учебных заведений с университетом. Как отмечал Гаярин: «Эту связь должно понимать не в смысле официально-формального контроля университета над гимназиями, а в смысле научно-нравственного влияния, которое имеют достойные представители науки на своих слушателей, будущих преподавателей гимназии. С любовью подчиняясь этому влиянию, слушатели переносят его в ту среду, где им после приходится быть деятелями. Словом, такое влияние зависит от личности университетских преподавателей и никакое официальное распоряжение ввести его не может». Что же касается злоупотреблений, то они везде возможны и полицейский контроль едва ли тут поможет делу. Для того чтобы окончательно искоренить их в гимназиях, необходимо увеличить значение педагогических советов в этих заведениях и назначать директорами лучших представителей педагогического сословия.

§ 98 проекта выглядел следующим образом. «Не обучавшиеся в гимназии воспитанники средних и высших учебных заведений разных ведомств, получившие от этих заведений свидетельства об удовлетворительном окончании курса, для приобретения права на поступление в университет, обязаны предварительно выдержать в гимназии экзамен из тех предметов гимназического курса, которые не поименованы в их свидетельствах, и от знания, которых они не изъяты особыми законоположениями».

Этот пункт проекта, требующий для поступления гимназический аттестат от выпускников всех без исключения заведений, не отличался справедливостью, и потому вызвал несколько основательных возражений. Составители проекта не имели в виду дополнительных министерских распоряжений, которыми воспитанники разных учебных заведений уже прежде получили право вступления в университет без предварительного испытания.

Так Московский и Санкт-Петербургский университеты в 1861 году получили разрешение Министерства на прием в университет без экзаменов студентов духовных

академий православного и Римско-католического исповеданий, а также успешно окончивших курс некоторых других учебных заведений, в частности, Виленского дворянского института, училища Св. Петра и Училища при Евангелическо-Лютеранской церкви в Санкт-Петербурге. Воспитанники духовно-учебных заведений часто отличались замечательным умственным развитием. Однако, эти молодые люди, при всех своих достоинствах, к числу которых следует отнести привычку их к упорному труду, очень часто не выдерживали приемного экзамена, особенно по тем предметам, которые слабо преподавались в духовных учебных заведениях. С другой стороны, недостатки семинарского образования не мешали этим молодым людям, в случае удачи, становиться отличными студентами. Поэтому было предложено освободить их от вступительного экзамена. Такая же льгота, по мнению Московского университетского совета, должна быть предоставлена и студентам медицинских академий.

Вызвал много возражений § 99. «Удовлетворившие требованиям §§ 97 и 98, для зачисления в студенты обязаны написать в университете одно или несколько сочинений на заданные темы по предметам гимназического курса, и дать устное по этим сочинениям объяснение». Этот параграф, требующий в видах контроля над гимназиями повторного приемного экзамена в самом университете, нашел и защитников, одним из которых явился профессор Харьковского университета Н. Лавровский. Главный мотив, которым им обосновывалась необходимость § 99, состоял в том, что нельзя смотреть на гимназии с идеальной точки зрения, так как их состояние не удовлетворяет современным требованиям. С другой стороны, он не находил никаких затруднений в выполнении рассматриваемого параграфа. Все это испытание легко может быть окончено в два-три приема, потому что совершенно достаточно для искомой цели двух-трех сочинений по предметам, которые не должны иметь целью проверки достаточности знаний автора, а способности логически размышлять, последовательно и ясно излагать свои мысли.

Попечитель Московского учебного округа Исаков потребовал университетского контроля над гимназиями, однако посчитал необходимым предоставить им приемный экзамен, это «будет поставлять в известность попечителя и министерство, какие гимназии окажутся выдавшими неправильно свои аттестаты. Таковые гимназии надлежит впоследствии лишать права на выдачу их в течение нескольких лет. Это лишение будет держать гимназии на уровне надлежащих требований университета, тем более что слабое приготовление к университету оказалось уже давно, несмотря на производство вступительных экзаменов в университете».

Многие критики проекта высказывались о необходимости полного устранения из устава этого параграфа. Профессор Пирогов и попечитель Санкт-Петербургского учебного округа Делянов отметили, что гимназии, а также высшие и средние учебные заведения других ведомств не должны выдавать свидетельств о знании гимназического курса тем, кто не могут правильно и последовательно излагать свои мысли; если же учебные заведения будут пренебрегать этим правилом, то их не удержит от того задавание сочинений в самом университете. При множестве поступающих в университет, почти нет возможности уследить, точно ли заданное сочинение написано тем, кем оно представляется. Профессора Санкт-Петербургского университета Ивановский, Савич, Чубинов и Патканов также согласились с этим и заметили, что в Германии, во Франции и других странах каждый, кто представит выданное ему из гимназии так называемое свидетельство зрелости, принимается в число студентов без всяких дальнейших испытаний.

Совет Харьковского университета, подробно обсудив рассматриваемый параграф проекта, решил, что он должен быть опущен по следующим основаниям: 1) Мера, предлагаемая этим §, могла бы быть вызвана только недоверием к гимназиям; такое недоверие относительно этих учебных заведений надо считать вполне неуместным по той причине, что, служа в известном смысле приготовительными заведениями для университетов, и находясь в ведении одного министерства, они всегда могут быть приведены в состояние, соответствующее своему назначению. 2) Если же допустить, что гимназии не заслуживают доверия, то проще было бы вовсе отменить в них испытания поступающих в университет и производить эти испытания в самых университетах. 3) В отношении выпускников учебных заведений других ведомств, проверка аттестатов не согласовалась бы со смыслом § 98, по которому они освобождаются от испытания в тех предметах, которые в их аттестатах поименованы, и увеличивало бы затруднения, с которыми и без того связано для них поступление в университет. 4) Наконец, если согласиться, что самим университетам необходимо иметь подтверждение уровня подготовленности выпускников различных учебных заведений, то мера, указанная в § 99 проекта, была бы для этого недостаточна.

Попечители Харьковского учебного округа Левшин и Киевского учебного округа Витте отметили, что § 99, не представляя никакой гарантии для более верной оценки степени умственной зрелости желающих поступать в университеты, и в то же время, свидетельствуя о недоверии к коллегиям гимназических преподавателей, оказывается не только лишним, но даже вредным, потому что он роняет гимназии, вместо того, чтобы их нравственно поддержать.

Инспекторы казенных училищ Киевского учебного округа Тулов и Московского учебного округа Шестаков указали на то, что злоупотребления могут быть везде, но истреблению их, как показывает опыт, не ведет система контроля на контроле. Эта мера, или, вернее сказать, полумера не принесет никакой существенной пользы, а только поставит всех в ложное положение. Не должно быть двойного контроля, потому что экзамен в гимназиях производится целым педагогическим советом. Если уж нужен университетский контроль, то он должен состоять не в кассации приговора гимназического совета, которая бы слишком тяжело отражалась на желающих поступить в университет, а в передаче неосновательно выданных аттестатов и свидетельств на суд административной власти, управляющей гимназиями, и для разбора дела в попечительском совете, где оно может быть беспристрастно обсуждено членами от университета вместе с прочими членами.

Изучив представленные аргументы, комитет пришел к выводу о необходимости устранения § 99 из будущего университетского устава потому, что его сохранение:

1) Выкажет недоверие составителей университетского устава коллегиям гимназических преподавателей, и тем самым уронит авторитет гимназий в глазах общества.

2) Не принесет никакой существенной пользы, а только поставит всех в ложное положение.

3) Превратится в чистую формальность.

4) Как проверка гимназического экзамена, эта мера недостаточна и может привести к ошибочному мнению о способностях абитуриентов.

5) Наложит на них тяжелую обязанность держать двойной экзамен.

6) Кассация приговора гимназических советов может слишком тяжело отразиться на желающих поступить в университет.

§ 100 проекта гласил о том, что «прием студентов бывает раз в году».

По этому пункту замечания были несущественными. Профессора Пирогов и Цунк отметили, что прием в университет имеет смысл производить не один, а два раза в год, потому что по опыту Европейских университетов семестровое распределение лекций, с разделением академического года на два семестра, оказывается наиболее практичным вследствие равномерного разделения времени и лекций. Впрочем, это дело соглашения, а не существенной важности.

§ 101. «Принятые в число студентов пользуются всеми правами окончивших курс в гимназии, хотя бы до того в них не обучались». Этот параграф было предложено исключить из устава.

§ 102. «Студент, начавший курс в одном из Русских университетов, может перейти в другой, по удовлетворении требованиям совета сего последнего, с зачетом времени пребывания в первом в число лет полного курса, если только студент этот поступает на тот же факультет». Профессор Благовещенский обратил внимание на то, что этот параграф не ограждает университеты от присутствия в них беспокойных и вредных элементов. Очень часто студенты оставляют один университет и переходят в другой, вследствие полученного ими так называемого consilium abeundi (совета об уходе).

Руководство университетов, стремясь избавиться от беспокойного или чем-нибудь скомпрометировавшего себя студента, и, в то же время, не желая вредить ему, нередко возвращает такому молодому человеку документы и отпускает его на все четыре стороны. Подобная мера очень гуманна и даже полезна для тех молодых людей, которых она заставляет одуматься и обратить внимание на свои недостатки. Но иногда молодые люди, вызвавшие неудовольствие университетского начальства, считают себя правыми и, поступая в другой университет, причиняют вред своим новым товарищам. Статья 94 устава 1835 г., требовала от студентов, переходящих из одного университета в другой, одобрительного свидетельства со стороны того университета, который они оставили. Поэтому сохранение её в новом университетском уставе являлось бы целесообразным.

§ 103 проекта был сформулирован так. «Кроме студентов допускаются к слушанию университетских лекций по правилам, составленным советом и утвержденным попечителем, и посторонние лица, достигшие полного совершеннолетия». Посторонние лица, о которых говорится в этом параграфе, постоянно и с давнего времени посещали университетские лекции в качестве вольных слушателей. В числе вольных слушателей находилось много лиц, которые с успехом выдерживали кандидатский экзамен.

Острую дискуссию вызвал вопрос о том, следует ли включить в число посторонних слушателей особ женского пола. Советы университетов Московского и Дерптского ответили на этот вопрос отрицательно. Первый из них подавляющим большинством голосов (23 против 2) постановил: «не допускать этого совместного слушания ни под каким предлогом потому, что оно может иметь вредное влияние на успешный ход занятий молодых людей, обучающихся в университете». Дерптский университет ответил, что приведение в исполнение означенной меры он находит не совместимым с настоящим устройством университета, с существенными условиями успешной деятельности и с научными целями оного. С другой стороны, советы университетов: Санкт-Петербургского, Св. Владимира, Харьковского и Казанского единогласно решили этот вопрос в пользу допуска лиц женского пола к совместному со студентами слушанию университетских лекций, на правах и с обязанностями вольных слушателей.

Аргументация Санкт-Петербургского университета заключалась в следующем. Европейские университеты не допускают присутствия женщин на своих лекциях из-за

исторически сложившихся средневековых традиций. В течение последних трех лет Санкт-Петербургский университет был посещаем лицами женского пола в большом количестве. Присутствие дам в аудитории не только никогда не подавало повода ни к какому беспорядку, но даже напротив, держало студентов в пределах самого строгого приличия. Женщины не могут препятствовать лектору, потому что не профессора приходят читать дамам, но дамы приходят слушать профессоров. Если женщине дано право быть читательницей книги, автором произведения, то на каком основания можно ей отказать в праве быть слушательницей лекций. Ни один профессор не станет при издании своих лекций запрещать женщинам читать их, зачем же тогда запрещать их устное восприятие? Присутствие женщин на лекциях допускается и потому, что по нашим законам они пользуется одинаковыми гражданскими правами с лицами мужского пола. Допуск лиц женского пола к слушанию лекций следует признать полезным, если вспомнить, что женщина несет на себе многочисленные обязанности по воспитанию и обучению детей.

Это параграф также вызвал возражения относительно возраста посторонних лиц, посещающих университетские лекции. Требование метрического свидетельства о рождении от желающего выслушать одну или две интересные для него лекции является довольно странным. Молодой человек, часто из-за бедности, может уже в 17-летнем возрасте иметь занятия и обязанности, которые оставляют ему время только на прослушивание некоторых курсов. Лишать этих курсов и прибавлять ему новые затруднения будет недостойно высшего учебного учреждения. К тому же, опыт Санкт-Петербургского университета показал, что посторонние слушатели никогда не нарушали порядка.

Таким образом, по мнению Комитета § 103 проекта содержал две ненужные вставки: 1) о полном совершеннолетии посторонних лиц, посещающих университетские лекции, и 2) об утверждении попечителем составляемых советом правил, относительно этих лиц. Было предложено сформулировать его таким образом: «Кроме студентов, допускаются к слушанию университетских лекций, по правилам, составленным и утвержденным советом, также посторонние лица». Было предложено также дополнить § примечанием: «Под посторонними лицами, упоминаемыми в этом §, разумеются лица обоего пола, посещающие полный факультетский курс или только некоторые лекции разных факультетов, и притом, с целью держать окончательный университетский экзамен, или без всякой определенной практической цели».

Рассмотренный и одобренный на заседании Государственного Совета, новый устав был утвержден императором 18 июня 1863 г. [3]. В утвержденную редакцию Устава 1863 года вошли следующие пункты, касающиеся формирования контингента студентов университета.

§ 85. В студенты университета принимаются молодые люди, достигшие 17-тилетнего возраста и притом окончившие с успехом полный гимназический курс, или удовлетворительно выдержавшие в одной из гимназий полное в этом курсе испытание и получившие в том установленный аттестат или свидетельство. При этом Совету университета предоставляется, в тех случаях, когда независимо от выданного из гимназии аттестата или свидетельства, он признает нужным поверить степень знаний желающих поступить в студенты, подвергать их новому испытанию на основании особых правил, составленных Советом университета и утвержденных Попечителем учебного округа.

§ 86. Воспитанники высших и средних учебных заведений разных ведомств, с успехом окончившие общий курс учения в них, если сей последний признан будет со

стороны Министерства народного просвещения соответствующим курсу гимназическому, равным образом имеют право поступать в студенты университета на основаниях, изложенных в предыдущем §. Те же из них, которые не обучались каким-либо предметам, входящим в гимназический курс, обязаны выдержать из сих предметов предварительное испытание в гимназии.

§ 87. Прием студентов бывает один раз в году, перед начатием академического года.

§ 88. Принятые в число студентов пользуются всеми правами окончивших курс в гимназии, хотя бы до того в них не обучались.

§ 89. Прием в университет студентов, переходящих из других университетов Империи, производится на основании правил, утверждаемых в каждом университете Попечителем.

§ 90. Сверх студентов, допускаются к слушанию лекций и посторонние лица, по правилам, составленным Советом каждого университета и утвержденным Попечителем.

Для сравнения приведем статьи университетского устава 1884 г., регламентирующие вопросы формирования контингента студентов:

Отдел пятый. Об учащихся.

116. В студенты университета принимаются молодые люди, получившие от гимназий ведомства Министерства народного просвещения аттестат или свидетельств зрелости.

Примечание. Министру народного просвещения предоставляется, в случае совершенной одинаковости курса и испытательных требований какого-либо учебного заведения с курсом и требованиями вышеозначенных гимназий, признавать за выдаваемыми сим заведением свидетельствами силу аттестатов зрелости.

117. Прием студентов происходит один раз в год, перед 20-м августа, причем каждый студент обязан записаться на один из существующих в университете факультетов.

118. Переход из одного Российского университета в другой разрешается Правлением того университета, в который студент намерен перейти, вступление же в университеты воспитанникам других высших учебных заведений допускается не иначе, как с разрешения Правления подлежащего университета и по представлении воспитанником аттестата зрелости или равносильного свидетельства.

119. Лица, принятые в число студентов, пользуются всеми правами окончивших курс в гимназиях, хотя бы до того и не обучались в сих заведениях.

120. Сверх студентов, допускаются к слушанию лекций и к другим университетским занятиям также посторонние лица, имеющие определенное общественное положение или занятие. Правила о приеме посторонних слушателей устанавливаются Министром народного просвещения.

Исторический опыт действия Университетского Устава 23 августа 1884 г., утвержденного для законодательного регулирования функционирования Санкт-Петербургского, Московского, Харьковского, Казанского, Св. Владимира (в Киеве) и Новороссийского (в Одессе) университетов, показывает последствия их полного подчинения правительственному контролю [8]. Уставом 1884 г. был устранен краеугольный камень университетской автономии – выборный принцип. Расширились средства надзора за университетом со стороны министра, который следил за результатами преподавания посредством испытательных комиссий, назначал и повышал по службе профессоров, избирал и назначал своим приказом ректоров. Права ректора сузились до административных функций. Начальником университета фактически стал Попечитель учебного округа. Однако одним из результатов всеобъемлющего надзора и контроля стал рост студенческих беспорядков.

Главная беда отечественных университетов начала XIX века состояла в том, что они утратили высокий общественный статус и все более становились обузой для высших властей. В особом журнале Совета министров «Об открытии новых учебных заведений и расширении существующих» 9 февраля 1912 г. Николаем II была наложена резолюция: «Я считаю, что Россия нуждается в открытии высших специальных учебных заведений, а еще больше в средних технических и сельскохозяйственных школах, но с нее вполне достаточно существующих университетов» [12].

При проведении сравнительного анализа можно заметить, что на протяжении XIX века существенно менялся фактический правовой статус университетского устава. Если в начале века устав был основным законом университетской жизни, то в последующем он постепенно становился скорее декларацией, которая находила свое пояснение в других законах и многочисленных циркулярах. То есть ограниченное количество его положений по мере возрастания государственного вмешательства во все сферы жизни, а также расширения университетской сети и университетских задач просто было не способно эффективно регулировать процессы в университете и вокруг него. Некоторые положения были чрезмерно общими, другие – совсем незначительными. В последнем варианте это приводило к тому, что через некоторое время та или другая позиция становилась неактуальной. Не удивительно, что к 1913 году из-за несоответствия другим законодательным актам были откорректированы более трети статей устава 1884 года. Безусловно, такие постоянные изменения не могли не сказаться на значении устава, роль которого в организации университетской жизни падала. Устав со временем становился скорее символом (хотя и весьма важным). Неоднозначно воспринимался университетский устав и в различной социально-политической среде. Для профессоров университета это был символ самоуправления, для правительства – децентрализации, для леворадикальной оппозиции – обмана, для либеральных общественных деятелей – прообраз конституции [7].

Заложенный более двух столетий назад принцип построения образовательной системы, центром которой является университет, сегодня во многом возрождается. Конечно, предпосылки для этого другие, нежели те, что были в XVIII–XIX веках. Однако сохраняется главное. Ориентированный на фундаментальное образование, основанное на новейших достижениях науки, университет не может быть изолированным образовательным учреждениям. Он неизбежно аккумулирует вокруг себя структуры, позволяющие обеспечить интеграцию различных ступеней образования, создание и развитие мощной материальной и научно-методической базы, способной обеспечить современное образование мирового уровня.

Во второй половине XIX в. Россия крепостническая переходила к России капиталистической на основе масштабной крестьянской реформы, других преобразований. Современная Россия также болезненно расстается с социалистическим прошлым и снова идет к капиталистическим, рыночным отношениям. Эпохи имеют много идентичных черт. С этих позиций история реформ средней школы и университетов пореформенной Российской империи актуализируется современными задачами преобразований в области школьного и вузовского образования. В переломные моменты развития общества возрастает потребность в историческом осмыслении не только происходящего, но и прошлого с тем, чтобы найти такие ориентиры, которые могут быть использованы при разработке точного прогноза будущего. Для осмысления сегодняшних образовательных реформ, прогнозирования их возможных результатов и недопущения имевших место в

минувшем ошибок анализ опыта, накопленного в прошедшем времени, имеет немаловажное значение.

Список литературы

1. Гуркина Н. К. История образования в России (X-XX века): Учеб. пособие / СПбГУАП. СПб., 2001. 64 с.
2. Донин Александр Николаевич. Реформы университетов и средней школы России: общественная мысль и практика второй половины XIX века : Дис. ... д-ра ист. наук : 07.00.02 : Саратов, 2003 524 с.
3. Общий Устав Императорских Российских Университетов 1884 г. Саратов: Типография Союза Печатного Дела, 1913. 107 с.
4. Параллельный свод общих Уставов имп. Российских университетов 1863, 1835 и 1804 годов и Дерптского 1865 года. СПб., 1875.
5. Полежаев В.Д. Проблемы формирования контингента студентов технического вуза : монография / В.Д. Полежаев. Омск : Изд-во ОмГТУ, 2009. 208 с.
6. Полежаев В.Д. Трансформация системы формирования контингента студентов технических вузов в России XIX – начала XX века // Преподаватель XXI век. 2015. №4. С.10-21.
7. Посохов С. И. Уставы российских университетов XIX века в оценках современников и потомков // Вопросы образования. № 1. 2006. С. 379.
8. Россия. Законы и постановления. Университетский устав 1863 года. - Санкт-Петербург : тип. Огризко, 1863. 108 с.
9. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности : учеб. пособие для студ. учреждений высш. образования / С.Д.Смирнов. 6-е изд., испр. М. : Издательский центр «Академия», 2014. 400 с.
10. Тихонов, И.Л. Как поступали в Университет / И.Л. Тихонов, Т.Н. Жуковская // Санкт-Петербургский университет. 2008. № 11 (3778).
11. Устав Императорского Московского университета. Высочайше утвержден 5 ноября 1804 г. // Полное собрание законов Российской империи. Собр.I. Т. XXVIII. С. 583-584; Устав Императорского Харьковского университета. Высочайше утвержден 5 ноября 1804 г. // Там же. С. 601-602; Устав Императорского Казанского университета. Высочайше утвержден 5 ноября 1804 г. // Там же. С. 619-620.
12. Яковлев В.П. Политика русского самодержавия в университетском вопросе (1905-1911): Автореф. дис. … канд. ист. наук. Л., 1971. 23 с.

1.2. Совокупный синергийный потенциал ВУЗа как интегрированного комплекса образования и науки

В настоящее время у значительной части российской общественности сложилось критическое отношение к состоянию отечественного образования. И это не просто мнение общественности, для этого есть серьёзные рациональные основания. В частности, ещё в начале постсоциалистического реформирования системы российского высшего образования отечественные исследователи установили, что шанс стать полноценным специалистом и в течение десяти лет после окончания ВУЗа проработать по выбранной специальности есть только у одного из сотни студентов, поступивших в 1994 году [3, с. 127]. Данный факт один из многих подобных, характеризующих состояние российского высшего образования.

Однако, проблемное состояние отечественного высшего образования не исключает и определенных положительных тенденций в этой сфере. Одной из них является достаточно отчётливо проявляющееся движение по объединению под «крышей» высших учебных заведений (ВУЗов) образовательного процесса и сопряжённой с ним научно-исследовательской деятельности (нередко имеющей прикладной характер) студентов и аспирантов под руководством преподавателей и других специалистов. Нужда в такой организации учебного процесса в высшей школе объясняется, в первую очередь, когнитивными особенностями природы человека.

Согласно теории обучения, освоение сложных навыков носит «пороговый» характер. Это значит, после того как человеком затрачены некоторые усилия (например, определённое число часов активной работы по освоению материала), происходит переход на другой уровень, своеобразный качественный скачок компетенции (знаний, умений и навыков) обучающегося. Таков механизм перехода количества прослушанных курсов, изученных источников, выполненных практических заданий, решённых задач и проблемных ситуаций, выполненных теоретических и прикладных исследований в новое качество знаний, умений и навыков.

Таким образом происходит формирование профессиональных компетенций. Так из студента рождается специалист. Если эту «критическую черту» студент за время обучения в ВУЗе не перейдёт, то со временем начинается его «откат» назад как специалиста. Или, получив диплом об окончании высшего учебного заведения, он компетентным специалистом на самом деле так и не становится. Такая ситуация – нередкое явление в современной России. Это отражает и место, занимаемое ею, в мировом рейтинге качества образования.

Превращение российских ВУЗов в образовательный комплекс «Образование / Наука» может реально обеспечить повышение качества отечественного высшего образования в соответствии с актуальными требованиями современности, предъявляемыми к выпускникам Высшей школы. Причём существующая общественная практика демонстрирует синергийные (эффект 1+1 > 2) возможности объединения образования и науки в ВУЗе.

Этот процесс нельзя назвать изобретением, поскольку ВУЗы в виде образовательно-научных комплексов в мировой практике существуют давно. Для России это тоже освоенная практика Высшей школы. В частности, симбиоз Новосибирского государственного университета и Сибирского научного центра в Академгородке являют пример подобного единства (чему, например, послужила образцом система обучения в МФТИ, где считалось идеальным, когда активно работающий учёный привлекал к своей работе несколько студентов и аспирантов и одновременно обучал их). Для современной России новационным аспектом в высшем образовании является сама наметившаяся тенденция перехода отечественного высшего образования к этой форме как базовой образовательной модели.

В связи с названной наметившейся тенденцией в системе отечественного высшего образования возникает вопрос теоретико-праксеологического характера о реальных возможностях практической реализации в условиях современной России того синергийного потенциала, которым обладает ВУЗ как образовательный комплекс «Образование / Наука».

Автор данной работы считает, что при попытке ответа на этот вопрос актуальным является рассмотрение следующих аспектов:

- ВУЗа как образовательного комплекса «Образование / Наука» в качестве институционального феномена, выполняющего одну из основных функций в обществе (согласно спенсеровской функциональной модели воспроизводства общества, это институциональная функция).

- Конечный результат «производимый» институциональным комплексом ВУЗ-образовательный комплекс «Образование / Наука» в качестве «продукта», свойства (качества) которого по существу являются проявлениями эмерджентных эффектов.

Предлагаемый подход к рассмотрению ВУЗа как образовательного комплекса «Образование / Наука», возможно, позволит прояснить некоторые аспекты этого феномена.

Ещё во второй половине XIX века английский инженер, социальный философ и социолог Герберт Спенсер в своих трудах описал механизм воспроизводства общества (которое он предложил рассматривать в качестве социального организма) как следствие выполнения своих функций его органами. Эта спенсеровская функциональная модель воспроизводства общества в то же время является описанием институциональной системы общества. Причём если рассматривать другие модели, в которых представлена институциональная система общества (например, Т. Веблена или Д. Норта), то они, по сути, являются частными случаями более общей спенсеровской модели.

Итак, если исходить из спенсеровской институциональной (и по своей сути, функциональной) модели воспроизводства общества, то его существование возможно благодаря тому, что свои основные нужды оно удовлетворяет благодаря выполнению основными социальными институтами (органами социального организма) основных социальных функций. Г. Спенсер назвал эти органы (институты) социального организма и выполняемые ими основные функции. Однако, исходя из современных представлений о воспроизводстве общества, институциональная система имеет более сложную структуру, чем это было во второй половине XIX века, во времена Г. Спенсера.

Ниже представлена концептуальная модель институциональной системы общества.

Понимание того, чем является социальный институт, необходимо начать с классической социологической процедуры – операционализации. В этом случае под эгидой базового понятия должны быть сгруппированы функционально однородные понятия, обозначающие соответствующие проявления в обществе, относимые к выполнению определенной фундаментальной для общества функции, т. е. определенному социальному институту.

Можно выделить следующие группы феноменов, которые служат выполнению однородной и фундаментальной для общества функции в рамках определенного социального института:

- Социальные регуляторы (формальные и неформальные нормы, правила, традиции, обычаи, социальные роли и статусы, ценности, символы, санкции и т. п.).

- Социальные формы организованности (различного рода социетальные формы организованности, в т. ч. род, семья, дружеская компания, а также целевые формы организованности, в т. ч. организации, ассоциации, движения и т. п.), которые обеспечивают претворение в жизнь и в рамках которых осуществляются регулирующее действие социальных регуляторов [10, с. 14].

- Состояния, в которых находятся социальные регуляторы и формы организованности:

а) статическое – это своеобразное «спящее» состояние, когда социальные феномены, способные обеспечить осуществление институциональных функций, в конкретной

ситуации не востребованы, но находятся в готовности к их актуализации: формально они есть, а реально – не используются;

б) динамическое, проявляющееся в виде социальных процессов, посредством которых осуществляется повседневная деятельность в виде сложившихся социальных практик или инноваций, или сочетания социальных практик и социальных инноваций, осуществляемая персонифицированными и/или коллективными деятелями, непосредственно реализующих функциональное предназначение института.

Таким образом, структурная операционализация термина «социальный институт», методологически исходящая из сочетания спенсеровской и вебленовской институциональных концепций, позволяет представить его как гетерогенную систему следующих институциональных комплексов:

- институциональных регуляторов;
- институциональных форм организованности.

В зависимости от конкретной ситуации либо выполнения своей институциональной функции, либо будучи функционально невостребованными, элементы названных институциональных комплексов находятся в соответствующем функциональном состоянии. А именно:

- либо это процесс выполнения институциональной функции;
- либо это «спящее» состояние элементов институционального комплекса, потенциально готовых к выполнению своей институциональной функции.

При таком понимании социального института операциональная структура понятия, представляя собой субстанционально гетерогенное образование, внутренне непротиворечива и целостна, адекватно отражая реальную функциональную природу социальных институтов, их определенную целостность (операционную закрытость и самодостаточность) при выполнении своих функций. Более того, только понимаемый таким образом социальный институт возможен как самодостаточное социетальное образование, способное, выполняя свою социальную функцию в обществе, функционировать в режиме самотворения (аутопойезиса).

Функциональная природа социальных институтов позволяет определить функциональное место каждого институционального феномена в иерархии институциональной структуры (от высшего уровня и ниже), которая представлена ниже.

Уровни социальных институтов можно выделить следующим образом:

1. Институциональное ядро. Состоит из тех институтов, которые обеспечивают формирование и воспроизводство институциональной системы на своей собственной основе (в данном случае использована идея С. Г. Кирдиной о базовых институтах, образующих «остов, скелет общества» [4, с. 48]). К ним относятся:

1) Мегаинститут. Институт, определяющий и охватывающий функционирование всех социальных институтов. Им является культура, которая обеспечивает производство и воспроизводство духовных основ жизни общества.

2) Метаинститут. Институт, «пронизывающий» общество на всех уровнях и во всех сферах. Это – управление, которое обеспечивает согласованное взаимодействие всех членов общества и социальных образований между собой и с природой.

2. Основные институты, функционально, но не субстанционально, сводимые к органам социального организма согласно описанию Г. Спенсера. В качестве основных социальных институтов общества можно выделить следующие (выделены согласно фундаментальному функциональному признаку – воспроизводство человечества как вида homo sapiens):

1) Обеспечение воспроизводства людей как представителей вида homo sapiens.

2) Обеспечение производства и воспроизводство материальных условий жизни общества.

3) Обеспечение производства и воспроизводство знаний, умений и навыков.

4) Обеспечение производства и воспроизводство социальной системы общества (обычно называемый институтом политики).

5) Обеспечение порядка и безопасности существования индивидов и всего общества (институт общественного порядка и защиты).

6) Обеспечение гармонизации корыстных интересов членов общества и социальных образований (обычно называемый институтом экономики).

7) Обеспечение технических возможностей взаимодействия в обществе и с природой (коммуникативно-логистическая функция).

3. Дополнительные институты. Обеспечивают выполнение тех социетальных функций, которые оптимизируют выполнение основных институциональных функций.

4. Субинституты. Институциональные феномены, каждый из которых выполняет одну из подфункций определенного социального института.

5. Институции. Институциональные образования, имеющие признаки института, но либо еще не вполне сформировавшиеся и не конституированные в этом качестве, либо имеющие заметно меньший функциональный охват действия, чем институт или субинститут.

6. Социальные практики. Постоянно воспроизводящиеся повседневные рутинные действия, благодаря которым в основном происходит выполнение институциональных функций, т. е. именно они представляют собой явное проявление институционального процесса.

7. Социальные инновации. Социальные феномены, порождаемые ситуативными потребностями общества в нерутинных формах организованности и способах деятельности, обеспечивающих оптимизацию выполнения институциональных функций.

8. Институциональные элементы, представляющие собой «первокирпичики», из которых состоят все институциональные структуры.

Согласно институциональной классификации, они в своей совокупности входят в оба институциональных комплекса. Это:

А) Комплекс «Социальные регуляторы». К этой совокупности институциональных элементов относятся все феномены социума, которые определяют и задают легитимность, границы, алгоритм, направленность и интенсивность осуществления институциональной деятельности. В частности, это:

– Картина мира, ценности, установки (аттитюды), символы. Возможно, все они в совокупности и в отдельности могли бы быть названы термином «виртуал» (это те идеальные феномены человеческой культуры и структуры подсознания, которые реально оказывают на людей регулятивное воздействие, не будучи законодательно установлены в обществе в этом качестве).

- Нормы:

• формальные (законы различных уровней и сфер действия, подзаконные акты, формальные правила, формальные процедуры, должностные инструкции и т. п.);

• неформальные правила (обычаи, традиции, нормы этики и т. п.).

- Статусно-ролевая система:

• статусы;

• роли.

- Социальные санкции:

• позитивные – поощрения за желательные, одобряемые действия;

• негативные – наказания за нежелательные, неодобряемые действия.

Б) Комплекс «Социальные формы организованности». Данные институциональные элементы представляют собой все формы организованности социума, в границах, сфере влияния и при ресурсном обеспечении которых осуществляются институциональные процессы в социуме. Среди них можно выделить:

- Социетальные формы организованности – это все формы организованности социума, которые возникли естественным путем, т. е. согласно биогенетическим и социокультурным программам (род, племя, друзья, этносы, семья и т. п.).

- Целевые формы организованности – это все формы организованности, которые создаются людьми для достижения определенной цели или нескольких целей (организации, движения и т. п.).

- Социо-техногенные формы организованности – это такие формы организованности, создание, функционирование и существование которых предполагает обязательное использование техники, без которой их воспроизводство в принципе невозможно (поселения, космические и полярные станции и т. п.).

В качестве гипотезы можно предположить, что, возможно, по потенциальной природе, позволяющей участвовать институциональному элементу в процессе выполнения институциональной функции, среди них можно выделить следующие:

- Универсальные элементы. Это означает, что они могут быть элементами любых институциональных практик и инноваций. Повидимому, к ним следует отнести большинство неспецифических социальных форм организованности.

- Ограниченно универсальные элементы. Эти элементы наряду с институциональными практиками конкретных социальных институтов, могут использоваться и в некоторых других институциональных практиках. Наиболее характерный пример – основополагающие нормы Конституции.

- Специализированные элементы. Эти элементы могут быть частью только определенных институциональных практик (например – делегирование полномочий).

- Узко специализированные элементы. Каждый из них может быть элементом только какой-то одной конкретной институциональной практики.

Институциональные феномены, выполняя своё функциональное предназначение, распределены в пространстве всего общества и «вступают в дело» там и тогда, где и когда в этом возникает необходимость.

Пространственная распределенность в обществе институциональлных феноменов порождает необходимость их «сборки» в случае «запроса» со стороны общества для выполнения определенной социально значимой функции. Следует иметь в виду, что социальные практики уже фактически «собраны» на когнитивном уровне в виде habitus’ов и в случаях нужды осуществляются индивидами автоматически, как правило, при минимальном участии сознания.

Процесс институциональной сборки осуществляется путем согласованного взаимодополняющего сочетания гетерогенных, распределенных в обществе функционально необходимых компонентов (элементов), представляющих собой различные (названные выше) институциональные комплексы.

Непосредственным результатом институциональной сборки становится сформированная для выполнения социального заказа структура, представляющая собой определенную целостность, состоящую из функционально необходимых регулятивных

элементов и, обеспечивающих их влияние и протекание институциональных процессов, форм организованности.

Совокупность выработанных в обществе взаимодополняющих друг друга для выполнения определенной социально значимой функции практик, а также «изобретаемых» социальных инноваций представляют собой институцию. В свою очередь, совокупность функционально однородных институций составляют субинститут, а совокупность функционально однородных субинститутов – социальный институт.

Целью формирования институциональной сборки является необходимость «запуска» процесса взаимно согласованных действий распределенных в обществе субстанционально неоднородных институциональных компонентов (элементов) для выполнения определенного социального заказа. Результат институциональной сборки – сформированный функционально необходимый институциональный феномен в виде социальной практики, социальной инновации, институции, субинститута, института или интегрированной институциональной структуры, обеспечивающий выполнение социального заказа. Причина «запуска» процесса институциональной сборки – это выраженный тем или иным образом институционально полномочным представителем социума или стихийно сложившейся ситуацией запрос (требование) на выполнение специфической социально значимой функции.

Перечисленные выше условия институциональной сборки определяют и «работу» институциональных структур, сформированных институциональными сборками.

Таким образом, представленная модель институциональной сборки позволяет представить динамику формирования институциональных структур, обозначив этот процесс в явном виде.

Представленная выше концептуальная модель институциональной системы социума, определяет модель социального института «Обеспечение производства, воспроизводства и развития знаний, умений и навыков».

Теперь, исходя из представленной институциональной модели общества, может быть дана структура социального института «Обеспечение производства, воспроизводства и развития знаний, умений и навыков».

Он состоит из двух субинститутов: Наука и Образование. Проекция структуры социального института «Обеспечение производства, воспроизводства и развития знаний, умений и навыков» на образовательное учреждение «Высшее учебное заведение» (ВУЗ) в виде образовательного комплекса «Образование / Наука» позволяет видеть, что высшее учебное заведение этого типа представляет собой фрактал данного социального института.

Согласно определению Б. Мандельброта, придумавшего термин, «фракталом называется структура, состоящая из частей, которые в каком-то смысле подобны целому» [1, с. 65]. Таким образом, фрактал – это такой объект, который обладает свойством самоподобия. Это означает, что малый фрагмент структуры такого объекта подобен другому, более крупному фрагменту или даже структуре в целом [5, с. 85]. Фрактальная структура образуется путём бесконечного повторения (итерации) исходной формы во всё уменьшающемся (или увеличивающемся) масштабе по определённому алгоритму. Это итеративный и рекурсивный (возвратный) алгоритм. Повторение одной и той же структуры в разном масштабе означает масштабную инвариантность фракталов [2, с. 23].

Очевидно, что ВУЗ, как институциональный образовательный комплекс «Образование / Наука», является, согласно перечисленным выше характеристикам, классическим фрактальным объектом. Это справедливо, если рассматривать его как

«вверх» (его структура воспроизводит структуру «своего» социального института), так и «вниз» (его структура воспроизводится на уровне факультетов и кафедр, в первую очередь – выпускающих). Наглядным проявлением фрактальной природы такого институционального комплекса является, например, Новосибирский государственный технический университет.

Поскольку институциональная система общества функционально обеспечивает его воспроизводство (в этом его «служение» обществу), то каждый социальный институт представляет собой функциональную систему, подчинённую выполнению своей функции относительно общества. Соответственно, на всех иерархических уровнях каждого социального института должна выполняться «порученная» ему обществом функция. В полной мере это относится к социальному институту «Обеспечение производства, воспроизводства и развития знаний, умений и навыков» и, в частности, к его структуре ВУЗ как институциональный образовательный комплекс «Образование» / Наука».

Фрактальная природа данного института и его структур позволяют, как и относительно других сложных систем, определять характер процессов на больших масштабах, зная их ход на малых масштабах и наоборот [5. с. 86]. Однако качественные характеристики феноменов, порождаемых функционированием, например, ВУЗа как институционального комплекса «Образование / Наука» (качество получаемого образования, качество управления образовательным комплексом и т. п.) требуют соответствующей теоретической модели, позволяющей операционализировать «производимые» эффекты, порождающие те или иные качества образовательных феноменов. При наличии разработанных на основе необходимой теоретической модели методик, появляется возможность выразить получаемые образовательным комплексом качества в количественных значениях.

Потребность в получении информации о качественных параметрах, например, функционирующего институционального комплекса ВУЗ как система «Образование / Наука», определяет потребность в использовании соответствующей теоретической модели. В этом качестве может быть использована концепция эмерджентных эффектов, суть которой изложена ниже.

Эмерджентные эффекты – это те последствия взаимодействий, которые проявляют себя в виде конкретных свойств (если они социально значимы, их принято называть качеством), возникающих у определенных целостностей (систем). Их функциональная востребованность со стороны общества – в появившемся у системы новом свойстве (качестве). Это значит, что у системы появилось нечто другое, существенно отличающее ее от того, чем являются индивидуальные свойства или арифметическая (аддитивная) сумма свойств участников комплекса взаимодействий при осуществлении определенной функции (деятельности). Соответственно, совокупность всех элементов и комплексов, функционально объединенных в единую систему, обычно называемой «Система образования» (и это же относится к институциональному комплексу ВУЗ), как целостность есть другое, чем сумма свойств, которыми обладают составляющие ее образовательные практики и институции. Это означает, что она обладает эмерджентностью.

Для понимания того, как формируются эмерджентные свойства субинститута «Образование» (и его структур, включая институциональный комплекс ВУЗ), далее изложена суть концепции эмерджентных эффектов [6; 7].

Любая социальная целостность обладает совокупностью определенных свойств, единство которых можно определить термином «эмерджентность». Эмерджентность

свойственна и институциональным феноменам, хотя их агрегированная природа делает это их совокупное свойство не всегда явным, оно может быть как бы «размыто» и поэтому неочевидно. Так же обстоит дело и с субинститутом «Образование»: формально отдельные элементы системы образования могут соответствовать существующим стандартам, но в качестве целостного функционально востребованного институционального образования современная система образования несовершенна. Причина такого положения – несогласованность взаимодействий между элементами и комплексами агрегации (если использовать терминологию Г. Спенсера).

Эмерджентность отражает совокупное свойство любой целостности, определяя ее качественное состояние. Это ключевое положение эмерджентности для любых социальных целостностей (а значит и для их качественного состояния) обусловлено тем, что эмерджентность «производится» эмерджентными (можно сказать и – системными) эффектами.

Эмерджентные эффекты можно разделить на две группы:

- основные (определяют само существование целостности);
- дополнительные (оптимизируют ситуационное функционирование целостности).

В свою очередь, основные эмерджентные эффекты это:

- связность / деструктивность;
- адаптивность / дезадаптивность;
- неаддитивность (синергия / синерезия).

Выполняя вспомогательную функцию, дополнительные (комплементарные) эмерджентные эффекты предопределяют ситуативное функционирование целостности. Среди них могут быть, например, следующие: управляемость, гибкость, устойчивость и другие.

Существование различных социальных образований обеспечивается их способностью «производить» необходимые эмерджентные эффекты и в результате обретать определенные новые свойства (качества). Соответственно, функциональность любого институционального образования определяется его способностью «производить» необходимые для общества эмерджентные эффекты.

Для субинститута «Образование» (и его структур, включая институциональный комплекс ВУЗ), исходя из ориентации на рыночную востребованность его конечного продукта, проявлением эмерджентного эффекта этого продукта будет: «качественный / некачественный».

Итак, исходя из институциональной природы образовательных структур и учитывая свойство социума «производить» эмерджентные эффекты, можно представить некоторые синергийные возможности ВУЗа, как образовательного комплекса «Образование / Наука». Однако прежде следует представить то основание, в соответствии с которым должен определяться конечный результат функционирования ВУЗа как образовательного комплекса.

Рассматривая то, что может дать российскому обществу всеобъемлющий переход к функционированию ВУЗов в виде образовательного комплекса «Образование / Наука», автор подходит к этому с маркетинговой позиции. Это означает ориентацию на конечный «продукт», который «производит» и предлагает на рынке потребителям ВУЗ-образовательный комплекс «Образование / Наука». Как известно, фундаментальным положением маркетинга является следующее: параметры качества (или просто, качество) производимого для рынка продукта задаются его потенциальными потребителями.

Поэтому продукт, «произведённый» ВУЗом-образовательным комплексом «Образование / Наука» должен своим качеством удовлетворять потребности потребителей. В этом заключается социальный заказ общества, который должен выполнить институциональный комплекс ВУЗ, чтобы быть востребованным. А быть востребованным в условиях рынка – это значит иметь возможность обеспечить своё существование.

Каким же образом возникает необходимое качество «продукта», «производимого» институциональным комплексом ВУЗ-образовательный комплекс «Образование / Наука»? Как известно, качество – это социально значимое(-ые) для общества свойство(-а). Общество выражает свою социальную позицию относительно определённых(-ого) свойств(-а) желаемого продукта на рынке путём его приобретения или отказа от него. Следовательно, ВУЗ-образовательный комплекс «Образование / Наука» должен «производить» определённые свойства (качества) «поставляемого» на рынок образовательного «продукта». Очевидно, что благодаря интеграции в единой образовательной системе такого ВУЗа процесса предоставления знаний и их практического преломления в процессе научной, а зачастую – научно-прикладной деятельности, компетентность обучающихся в таком образовательном комплексе потенциально будет выше, чем без подразделения «Наука». В этом проявляются явные синергийные возможности (потенциал) ВУЗа как образовательного комплекса «Образование / Наука».

Однако относительно качества «производимого» продукта возникает следующий вопрос: откуда эти свойства (качества) берутся, в частности, в области образования? По мнению автора, свойства (качества, если они востребованы обществом) – это проявления эмерджентных эффектов. А поскольку эмерджентные эффекты «производятся» взаимодействиями (взаимодействия в обществе принято называть социальными), то качество (свойства) социальных взаимодействий в системе ВУЗ-образовательный комплекс «Образование / Наука» обеспечивает «производство» эмерджентных эффектов соответствующих свойств (качеств). Что означает для этого комплекса «производство» образовательного «продукта» соответствующего качества?

В какой степени качество «произведённого» ВУЗом образовательного «продукта» устраивает общество, может быть определено с помощь принятых в обществе стандартов качества. Так общество информирует производителей о своих потребительских интересах.

Поскольку качество социальных взаимодействий в системе ВУЗ-образовательный комплекс «Образование / Наука» порождает соответствующие эмерджентные эффекты, что в свою очередь определяет качество «производимого» образовательного «продукта», то зная свойства (качества) этих взаимодействий и порождаемые ими эмерджентные эффекты, можно определять свойства (качества) образовательного «продукта». Исходя из этого, перед научным сообществом стоит актуальная задача – обеспечить исследователей-прикладников методическим инструментарием для диагностики социальных взаимодействий в процессе функционирования ВУЗа как образовательного комплекса «Образование / Наука». Получая необходимую информацию о качестве социальных взаимодействий в образовательном комплексе ВУЗа, можно оптимизировать управление «производством» образовательного «продукта» необходимого качества.

Поскольку оптимальные взаимодействия – это согласованные взаимодействия, а они всегда «производят» синергию, это означает практически экономию ресурсов в образовательном процессе при получении необходимого качества «продукта», т. е. качества получаемого образования.

Таким образом, переход отечественной Высшей школы на систему ВУЗ-образовательный комплекс «Образование / Наука» обеспечивает как минимум две области «производства» синергии:

1) Реальное повышение профессиональной компетентности выпускников высших учебных заведений.

2) Экономию затрачиваемых на образовательный процесс ресурсов.

Список литературы

1. Безручко Б. П. Путь в синергетику. Экскурс в десяти лекциях. – М.: КомКнига, 2005. – 304 с.

2. Исаева В. В. Синергетика для биологов: вводный курс: учеб. пособие. – М.: Наука, 2005. – 158 с.

3. Капица С. П. Синергетика и прогнозы будущего. Изд. 3 – е. – М.: Едиториал УРСС, – 2003. – 228 с.

4. Кирдина С. Г. Институциональные матрицы и развитие России. – Новосибирск: ИЭиОПП СО РАН, – 2001. – 308 с.

5. Князева Е. Н. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры. – СПб.: Алетейя, – 2002. – 414 с.

6. Крейк А. И. Актуальная модель институциональной системы общества // Социальные взаимодействия в транзитивном обществе. Вып. XIII / отв. ред. М.В. Удальцова. – Новосибирск: Изд-во НГУЭУ, 2011. – С. 33 –45.

7. Крейк А. И. Эмерджентные следствия социальной функции субинститута «Образование» // Идеи и идеалы. – 2011. – №1 (7). – Т. 2. – С. 68–87.

1.3. Равноправие языков как инструмент мира и развития диалога культур в системе высшего образования

В настоящее время существует огромное количество международных организаций, территория распространения которых не одна страна, а весь мир. Они выстраивают отношения с представителями другого государства. В каждой стране можно наблюдать поток туристов, для адаптации которых нужен иностранный язык. Огромный поток научной литературы создается на нескольких языках, печатается на английском, немецком и русском. Произведения художественной литературы также заняли свою нишу в переводах на языки разных стран мира. Наш мир развивается ежеминутно. Идет обширный обмен своими знаниями, традициями, культурой. Взаимодействие друг с другом ведет к прогрессу, а язык в этом смысле играет «главную скрипку». Он несет в себе жизнь целой нации и, врываясь в жизнь другого народа, он ломает старые, закоренелые устои, привносит свежую «струю» чего-то нового и неизвестного. Смешивается культура нескольких народов. Появляются новые праздники, заимствованные у других народов, новые слова и понятия [7].

Развитие языка протекает в процессе его непрерывного совершенствования и обогащения на лексическом уровне. При помощи лексики человек представляет объекты реальности и событий. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров отмечают, что язык – это общественное явление, которое выступает хранителем информации всех членов этнолингвистической, культурно-языковой общности людей и является подлинным зеркалом национальной культуры [3]. Иностранные языки находятся в тесной

зависимости от исторических и социальных условий. Особенно развиваются те языки, которые больше перемещаются, на которых говорит большее количество людей [4, с.225].

В настоящее время английский и немецкий языки остаются не только универсальным языками делового общения, но и языком межкультурной коммуникации. Очевиден вопрос, а почему гегемоном в наше время стал английский язык, а не немецкий язык. Ответ прост: лидерству языка предшествует политическое лидерство. Идеологическое продвижение США и Великобритании по всему миру, казус процветания этих стран незаметно стал всеобщим инструментом политических, экономических и культурных подвижек. Как подтверждение – Франция девятнадцатого века. Этот период у Франции был отмечен высоким ростом экономики, процветания во всех сферах жизни. На политической арене страна играла главную роль. Французский язык становится лидирующим во многих странах. Наша страна «на этой волне» подхватила французский язык и интегрировала его в высшие слои общества на долгие годы.

Система образования в нашей стране вступила в период обновления, требующего системообразующих представлений о путях ее модернизации, поэтому главной задачей учебных учреждений является процесс интенсивного развития вузовского образования. Подготовка высококвалифицированных специалистов – это первостепенная задача образовательного процесса. На сегодняшний день главным ориентиром педагогической деятельности при обучении иностранным языкам становится оптимальное речевое поведение (письменное, либо устное) в любой жизненной ситуации. В частности, когда специалист проявляет не только компетентность и эрудицию, но и гибко оперирует своими знаниями. Необходимо совместными усилиями теоретиков и практиков реализовать эту задачу.

Решение языковой проблемы в нашем исследовании невозможно без межкультурной коммуникации и условий формирования равноправия языков как инструмента мира и развития диалога культур в системе высшего образования. Диалог культур в процессе обучения трехязычной деятельности в нашем исследовании обеспечивают разного вида компетенции. Успешное взаимодействие субъектов общения возможно в условиях эффективной гармоничной речевой коммуникации, так как в общении реализуются содержание и форма взаимодействия. Речевое общение связано с лингвистическими понятиями «язык», «речь» с одной стороны, с другой стороны с такими понятиями, как «цель общения», «предмет общения», «участники общения». В общении соотносятся языковые (лингвистические) и неязыковые явления. Полагаем, что современное высшее образование и подготовка специалиста в любой области невозможно представить себе без основательной языковой подготовки, так как важнейшей составляющей профессиональной деятельности будущего профессионала является коммуникативная компетентность. Коммуникативная компетентность является сегодня необходимым атрибутом межкультурного, поликультурного и профессионального общения и понимания [11].

Современный подход к изучению иностранного языка проходит с учетом содержательного и процессуального компонентов. В нашем исследовании трилингвизм задействует три языка: русский, английский и немецкий. Многие ученые отрицают факт положительной динамики при изучении трех языков одновременно. Есть мнение, что билингвизм показывает более эффективную академическую результативность, чем трилингвизм.

В последние три десятилетия в лингвистических исследованиях наблюдается особый интерес к феномену мультилингвизма [14, p.98-120]. Отмечается, что как современное общество в целом, так и отдельная языковая личность давно уже не являются моноязычными: по большей части они обладают билингвальными или мультилингвальными признаками. Явление мультилингвизма на сегодняшний день оказывается не только гораздо более распространенным, чем предполагалось ранее, но и входит в группу таких феноменов, изучение которых оказывает принципиально важное влияние на развитие лингвистической науки в целом [9].

Существуют следующие формы социального мультилингвизма: 1) мультилингвизм, где из-за исторических процессов два и более языков утверждены государственными языками (Канада, Швейцария, Бельгия, Белоруссия); 2) мультилингвизм, где существуют вместе один государственный и этнические языки (Россия, Великобритания, Испания, Кения); 3) эмигрантский мультилингвизм, при котором мигрантам необходимо учить язык нового государства [9].

Для этой формы общественного мультилингвизма характерны две противоположные ситуации: добавляющая (additive) и замещающая (subtractive) [13, p. 5–6]. В первом случае второй и последующий языки изучают вместе с овладением первым языком индивида и это не мешает его развитию. Во втором случае каждый последующий язык вытесняет предшествующий, например, это касается детей из эмигрантских семей. Они овладевают официальным языком страны проживания в ущерб развитию своего родного языка [9].

Равноправие языков в учебном процессе функционирует как единое коммуникативное целое, позволяющее структурировать речь нескольких обучающихся одновременно. Актуальность научной проблемы исследования обусловлена потребностями общества, показатели, которого опираются на сегодняшние реалии, определяя, что сфера развития трилингвальной и билингвальной деятельности претерпевает ряд трудностей, некоторые из которых наше исследование делает попытку решить. Выстраивать языковую деятельность при изучении нескольких языков одновременно – весьма сложный процесс, требующий содействия современных информационных систем в аспекте билингвального образования. Наши теоретические и практические наработки должны оптимизировать иноязычную деятельность в сознание обучающегося в рамках расширения сетевой образовательной стратегии. Изучение билингвальной иноязычной деятельности как когнитивного фактора диалога культур строится от общего восприятия материала к последующему выделению его основных частей. Этот подход более эффективный, так как формат подачи материала реализуется на анализе целого путем вычленения главного, чтобы создать единую картину использования той или иной единицы речи. В связи с этим вырабатываются иноязычные коммуникативные компетенции.

Следует отметить, что информационные технологии универсализирует разные педагогические методы, устраняют неточности при общении преподавателя и обучающегося из разных национальных образовательных систем, снимают языковые барьеры, способствуют выработки эффективных стратегических решений. Необходимо также отметить и тот факт, что обучающиеся нуждаются в междисциплинарных знаниях и умениях и билингвальная деятельность способствует развитию и расширению этой сферы. Поэтому необходимо конструировать учебный процесс исходя из образовательных ориентиров, поставленных целей и содержания обучения. Билингвальная деятельность не только расширяет когнитивное сознание через культурную составляющую трех языков, но и становится насущной проблемой на

сегодняшний день. В настоятельной потребности должного осмысления этого процесса лежит солидная лингвистическая подготовка обучающегося – будущего специалиста.

Решение языковой проблемы можно представить под разными углами: признание языкового равноправия и определение языка как инструмента мира и диалога культур, которое выражается возможностью использовать родной язык и иностранный.

Интеграция трехязычной деятельности осуществляется через разработки системы семинарских занятий, диспутов, дискуссий, конференций, где происходит формирование дискурсивной компетенции обучающихся. Организация нашего исследования на основе диалога культур предполагает множественность форм взаимодействия. Диалог культур осуществляет коммуникативную деятельность в конкретном языковом сообществе, при этом родной язык выступает ориентиром для выполнения действий на иностранном языке. Диалог культур невозможен без чуткого отношения к культуре других языков. Он обладает большими педагогическими возможностями, облегчает усвоение материала, повышает значительно результативность. Многосторонние информационные связи, сравнительный анализ нескольких языков и культур одновременно повышают когнитивные процессы у обучающихся, которым принадлежит основная роль познания процесса иноязычной деятельности, которые сами конструируют гипотезы, исходя из личного опыта, системы ценностей и правового сознания, экспериментируют и выносят выводы на общее обсуждение. Такой подход определяется как самостоятельное направление, тесно связанное с гуманистическим подходом в образовании и коммуникативном подходом в обучении иностранным языкам.

Для решения поставленной задачи мы будем использовать также системный подход, который является одним из способов построения педагогической деятельности, которая обеспечивает успешное взаимодействие участников процесса. Новизна предлагаемого исследования по данной проблеме вызвана формированием новых реалий и развития существующих направлений.

Для решения проблемы исследования мы считаем необходимым акцентировать внимание на гуманистическом подходе к образованию в качестве стратегического, что определяет реальную возможность для оптимизации европейской системы высшего образования в мировом масштабе. Кроме того, в нашем исследовании мы принимаем во внимание доказанные временем несомненные преимущества российской системы образования. Изучение данной проблемы связано с настоятельной потребностью расширения использования иностранных языков как дополнительного средства профессиональной коммуникации и средства общего образования языковой модели личности.

Исследуя предлагаемую постановку проблемы, необходимо обозначить ее место в системе научного знания, а также определить, исследовать и конкретизировать понятие фактора когнитивного сознания диалога и полилога культур. На данный момент отсутствует научно обоснованное определение нашей проблемы. Нам необходимо выявить противоречие между актуальностью исследуемой проблемы в педагогическом процессе и заказом общества. Свою теоретическую базу определяем по трудам М.В. Китайгородской, Е.В. Красильниковой, а практическую платформу выражаем с учетом эпистемической модальности и обменом информацией [8], [6]. Основная тактика трехязычного обучения может рассматриваться как встречное реплицирование, которое снимает эмоциональное напряжение и обогащается интеллектуально [12]. Построение личностного знания –это совместный поиск, способный стать взаимным учением, основой сотворчества непосредственных участников процесса в высшей школе.

Оно предполагает в педагогическом образовании смещение акцента с монологического высказывания на учебный диалог. По мнению многих ученых учебный диалог рассматривается как сотрудничество студентов, где актуализируются ценностные между собой отношения обучающихся, предъявляются высокие требования к культуре общения студентов, ставя свои приоритеты в этом отношении. Необходимое условие плодотворного взаимодействия – это четкое определение обязанностей участников диалога, разработка и определение их прав. Отечественная наука в этом отношении имеет особое мнение, которое проецируется на человеческие взаимоотношения, требуя их осознанного регулирования, поскольку возрастные, мировоззренческие и культурные различия ведут если не к конфликтам, то не пониманию.

Конкретная задача в рамках проблемы, на решение которой направлено исследование: 1) определить логическую цепочку, аргументировать последовательность действий билингвальной личности 2) Уточнить и определить свое представление о сущности процесса, учитывая тактику диалога и обученности студента. 3) Определить инновационные разработки этой проблемы в зарубежной педагогике, выстроить методику вычленения главного. 4) Обосновать необходимость внедрения данного проекта в систему высшего образования. 5) Сформулировать задания, речемыслительные тесты для успешности и выявить динамику роста востребованности данного исследования. 6) Определить значимость полученных результатов посредством апробирования их. 7) Определить степень и перспективы популярности, исследовать резервные возможности творческой мыслительной активности и самостоятельности личности студента.

Научная новизна исследования состоит в том, что в данной работе впервые предлагаются основные приоритеты, которые связаны с особой формой иноязычного речевого взаимодействия трех или несколько лиц. Особый акцент делается на Pyramid discussion- диалога культур, характеризующийся расширением числа собеседников по предлагаемой проблеме. Также определяются особенности когнитивного взаимодействия сознания на участников диалога, устанавливается, как в разных культурах представлена одна и та же тема, как различаются авторские позиции и изменяется аргументация. Оригинальность предлагаемой постановки проблемы представлена в интегрировании противоположных точек зрения, посредством развития поведенческих, нравственно-этических вопросов через диалог культур, вычленяя главное, проводя операции с известным в новом аспекте. Показано, что столкновение интересов повышает мотивацию, умственное напряжение, активность обучающихся. Поставленная проблема в нашем исследовании выполняет функцию начального стимула для активизации билингвальной деятельности и определения динамики роста активности и мотивированности. В свою очередь наше исследование проводится современными эмпирическими поисками и междисциплинарными научно-практическими исследованиями, а также с учетом новой педагогической позиции.

Предпосылкой данного исследования послужил опрос, проведенное анкетирование в группах с расширенным междисциплинарным охватом. Было опрошено около 100 студентов, и по результатам опроса была выявлена потребность в расширении механизма билингвальной и трилингвальной деятельности. Применяя компьютерные технологии, включая Интернет-сеть, онлайн встречи перестраивается учебный процесс для получения более успешных результатов. Разрабатываемая проблема достаточна сбалансирована, сочетается с разнообразными методами, активизирующими образовательный процесс. Наше исследование приобщает студентов к новым подходам к изучению иностранного языка, а в частности, через диалог и полилог культур. Степень охвата основных

аспектов проблемы выявляется через систему необходимых и достаточных элементов, связанных между собой и имеющих внутреннюю логику.

Необходимым условием для успешного овладения научной информацией, учебным материалом, их эффективного использования является интегрирование знаний, которое развивая коммуникативную компетентность, объединяет в единое поле умения и знания, относящиеся к разным сферам деятельности для достижения поставленной цели. Использование диалога культур в совершенствовании учебной деятельности предоставляет возможности для глубокого понимания активности студента для создания условий совместной познавательной деятельности с учетом следующих методологических принципов: принцип использования внутренней мотивации (intrinsic motivation principle), принцип языкового "Я"(language ego), лингвистические принципы, принцип коммуникативной направленности, принцип функциональности, устного опережения, принцип ситуативности, направленный на конкретные социальные ситуации; принцип аксиологической направленности, позволяющий вести диалог на более продуктивном уровне через постижение чужой культуры; принцип сознательного обучения по всем видам речевой деятельности; принцип педагогической предметности, который исследует именно педагогические явления, а также определяет необходимость при решении проблем укрепления логической цепочки знаний; принцип специфичного и неспецифичного, существенного и опосредующего, позволяющий преодолеть трудность, не допустить ошибок, не свести всю работу к тривиальным выводам, определить в проблеме то, что относится к сути, отмечая ее своеобразие и новизну; принцип конструктивности предписывает искать, обосновывать, экспериментально проверять пути совершенствования иноязычной реальности.

Для достижения намеченной цели и решения поставленных задач используется методический инструментарий, обеспечивающий необходимую глубину проработки основных аспектов задачи.

Аудиовизуальный метод обучения представлен аутентичным материалом, который имитирует условия реальной языковой среды носителей языка, способствует развитию мотивации студентов. Ситуативный метод является ведущим методом в нашем исследовании. Языковой материал вводится и отрабатывается в предложенных ситуациях, идет разработка теории методического подхода к отбору лексики и составление лексических и грамматических минимумов, что дает возможность определить особенности рецептивного и репродуктивного владения иностранным языком и разработать пособия и учебные справочники. Исследование интегрирования иноязычной деятельности через диалог культур определяет следующую теорию, теорию эмоционального фильтра, то есть преодоления трудностей усвоения языкового материала разного уровня и снятия языкового барьера, путем разработки упражнений, лексических минимумов, направленных на их исключение. Для решения поставленной нами задачи применяется метод концептуальной интерпретации разнородных факторов, влияющих на когнитивное сознание личности. Активизируются традиционные методы, а также метод "общины", предполагающий коллегиальность студентов в отборе предлагаемого материала (студенты работают в парах, ведут дискуссию по представленной теме, обмениваются мнениями, вносят свои коррективы). Преимущество данного метода в нашем исследовании – отсутствия стресса, полная гармония отношений и эмоциональная стабильность. Нами также используется структурный подход, основанный на структурной лингвистике. Данная проблема предусматривает суггестопедический метод, который раскрывает резервные возможности памяти и активизирует интеллектуальную

деятельность студента, способствует запоминанию объемного материала за единицу времени, тренирует логику мышления, что дает, в свою очередь, развивать полилог культур с применением следующих компонентов коммуникативной компетенции: лингвистической, социолингвистической, дискуссионной, стратегической, социокультурной, социальной, учебно-познавательной. Глубина проработки основных аспектов нашего исследования обеспечивается методами сравнительно-исторического анализа, путем анализа различных подходов к проблеме, изучением научных монографий и публикаций, посвященных рассматриваемому вопросу. Метод моделирования помогает описать педагогические явления с помощью матриц, различных символов. Действует также элемент условности и творческого домысливания обучающимися, что позволит выявить главные и системоопределяющие факторы и связи.

Исследование осуществляется на базе теоретического и практического опыта, а также с использованием широкого круга источников: печатных изданий, научных статей, отчетов, публикаций личного происхождения, а также экспериментальных данных исследовательской группы. В ходе реализации данной работы показано, каким образом будут даны способы организации учебной работы, практические рекомендации с системой группировки учебного материала благодаря неограниченному доступу к информации, позволяющего преподавателю решать вопрос о целесообразности выполнения тех или иных заданий. Апробируются полученные результаты с учетом исследованного материала, отработано языковое смешение культур посредством переключения кода, как обязательного компонента образовательного процесса.

Смена языка отражает взаимосвязь языков и социальное отношение обучающихся друг к другу и к тематике беседы. Однако билингвальное обучение и использование кода переключения будет эффективным и успешным только тогда, если все участники коммуникации владеют достаточными лингвистическими знаниями и иноязычными навыками ведения беседы. Если эти условия не выполнены, то возникают недопонимания и цель коммуникации не будет достигнута.

Стиль, управление общение на иностранном языке и социальная значимость в обучении связаны с друг другом. Поэтому обучающиеся должны обладать наряду с лингвистическими знаниями ещё и коммуникативной компетенцией, чтобы корректно применять переключение кода в конкретной ситуации. Языковой выбор интерпретируется как переговоры между обучающимися на иноязычном занятии согласно заданной ситуации и контексту.

Коммуникативная деятельность осуществляется с помощью выбора нужного языка. Знания о культуре и лингвистической ситуации влияют на выбор языкового переключения кода и значимость в социальном плане.[10, с.108]

На основании вышесказанного, для успешности владения иноязычной речью нами разрабатываются интерактивные методы обучения, введены на новый уровень, полученные содержательно обогащенные результаты. Билингвальная деятельность – это особая комбинация учебного материала, способ организации образовательного процесса, предполагающий анализ учебной информации с различных позиций. Разработанные рекомендации о допустимости и недопустимости использования определенных языковых средств помогут специалистам в сфере их деятельности для успешной межкультурной профессиональной коммуникации, приобретут универсальный и функциональный характер, будут применимы с учетом специфики изучаемой проблемы.

Преподаватели иностранного языка должны использовать языковой материал в качестве справочного материала, состоящий из материала, который нужно усвоить. Задача

преподавателя состоит в том, чтобы привести такие языковые образцы, лингвистические примеры, явления, которые развивают самостоятельное мышление и соответствующее мировоззрение, в том числе и юридическое. Обучающиеся должны приобрести навык мыслить определенными правовыми категориями через конспектирование, цитирование, аннотирование, рецензирование, составление деловых документов с одного языка на другой или с двух одновременно. Указанные методы работы с иноязычным материалом на билингвальной основе актуальны и обусловлены рядом факторов: расширением пространственного и временного полей коммуникативного процесса; включением визуального канала восприятия иноязычной информации в систему языковой коммуникации; сменой формулы межличностных взаимоотношений участников иноязычной коммуникации; настоятельной потребностью использования иностранного языка как дополнительного средства профессиональной коммуникации и как средства общего образования билингвальной личности [2, с. 347].

Разработанные интерактивные методы для успешности решения проблемы вводятся на новый уровень. Полученные содержательно обогащенные результаты предопределят успешность сдачи международных экзаменов и стажировки за границей. Практическая значимость заключается в том, что ее результаты могут быть использованы как в теоретических курсах лекций по переводоведению, так и по терминоведению, культурологии, межкультурной коммуникации. Научная значимость ожидаемых результатов в исследования и фактический материал будут отражены в практических рекомендациях, учебно-методических пособиях, мультимедийных проектах, публикациях, и будут служить основой для составления учебных пособий и научных трудов.

В результате реализации данного проекта, вклад планируемых результатов значителен. Выбор оптимальной стратегии предопределяет динамику роста активности и мотивированности обучающихся. А владение коммуникативными навыками повышает успешность в диалогическом и поликультурном общении. Смещение акцента с монологического высказывания на дискуссионный дает возможность обмена не только знаниями, но и личностными смыслами для поддержания совместного, коллективного процесса образования с непосредственными его участниками с помощью внедрения проектов с учетом информационных технологий по автоматической обработки естественных языков, внедрение спецкурсов и курсов по выбору, связанные с функционированием языка в сфере будущей специальности.

Данная проблема апробируется авторами в течение трех лет. Эксперимент, который проводился на базе Саратовской государственной юридической академии, дал положительную динамику сразу на первом этапе обучения. Были созданы две группы студентов: немецко-английская группа и англо-немецкая группа. Немецкий и английский языки относятся к одной группе германских языков и естественно имеют сходство в различных языковых формах. Данная сходство дает возможность легче усвоить английский (второй изучаемый) язык, либо немецкий. Примечателен факт, что студенты первой группы изучали немецкий язык в школе, в вузе стали изучать дополнительно английский язык. Студенты второй группы изначально отдали предпочтение английскому языку в школе, а в стенах нашего учебного заведения стали изучать немецкий язык. Прежде чем перейти на этап диалога, обучающийся изучает особенности теории и практики перевода, отрабатываются устойчивые умения и навыки иноязычного текста, методическим обеспечением которого стали материалы журналов АВА. Далее первый этап охватывает обучение работе с текстом с целью его компрессии, учитывая при этом

характеристику текста, различную коммуникативную направленность, что является существенной частью комплекса дидактических средств письменной практики и направлено на формирование навыков письменного изложения материалов. Второй этап включает в себя изучение терминологии и сложно-переводимых слов, словосочетаний, идиоматических выражений, наиболее распространённых ложных друзей переводчика. В ходе этого этапа студенты не только обогащали свои опорно-базовые знания по проблеме устной, но письменной речи, повышали свою языковую компетентность.

Третий этап направлен на развитие умений и навыков в области аудирования, обучающиеся окружают себя фильмами и беседами сначала на одном языке, затем на другом, отмечая на учебной карте сочетание слов, выражений неизвестных им ранее. Преподаватель знакомит обучающегося с носителем второго языка. Составляется маршрут передачи знаний, который позволяет расширить кругозор и копировать произношение носителя языка. Четвертый этап – переход непосредственно к диалогической речи. В процессе участвуют два и более обучающихся и создается диалогическая речь как результат общения. Особенность диалогической речи при обучении в том, что её невозможно спланировать и «запрограммировать» заранее, так как речевое общение одного обучающегося в диалоге зависит от речевого общения и характера реплик другого. В диалоге каждый из участников имеет свою цель, и диалог формируется согласно тактике и стратегии поведения каждого обучающегося в диалоге. Другая особенность диалогической речи на иноязычном занятии состоит в том, что она проходит при прямом контакте участников диалога, которые хорошо знают друг друга и обстановку, в которой происходит общение. В иноязычной диалогической речи происходит быстрый обмен репликами, поэтому она характеризуется неподготовленностью и спонтанностью, а это требует высокого автоматизма и подготовки языкового материала. Поскольку из-за быстрого обмена репликами обучающиеся должны быстро реагировать, их речь должна соответствовать нормальному темпу речевой деятельности, то есть быть спонтанной. Это доказывает необходимость автоматизированности и мобилизационной готовности языкового материала, используемого на занятии. Если в диалоге присутствует недосказанность, то её нужно компенсировать различными жестами, мимикой, намеками, словами-заменителями, экстралингвистической ситуацией. Кроме того, при иноязычном билингвальном обучении нужно учитывать, что лингвистической особенностью диалогической речи является реплицирование, то есть обмен репликами, которые образуют диалогические единства. Диалогические единства делятся по следующим категориям: 1) по числу реплик в диалогическом единстве: двучленные, трехчленные, многочленные; 2) по типу реплик: ответ, вопросительная реплика, отрицание, утверждение, и т. д.; 3) по коммуникативному значению реплик в диалоге: запрос и уточнение, сообщение или подтверждение, согласие или несогласие 4) специфичной чертой диалогической речи являются эллиптические конструкции и краткие ответы: например: – Wo studierst du? –An der Uni. (Where do you study? – At the university) [1, с.8].

В заключении можно сказать, что данная область требует значительных исследований и детальных разработках языкового явления как билингвизм и трилингвизм. Наше исследование приобщает обучающихся к новым подходам к изучению иностранного языка с учетом трех составляющих. Процесс реализации и качества приобщения ко второй культуре и третьей укрепляется соответственными знаниями родной культуры. Содержание билингвального и трилнгвального обучения

структуируется в форме полилога, либо диалога культур, базирующихся целенаправленно на тематическом материале, включенных в программу и по другим предметам. Таким образом, трилингвизм и билингвизм – это языковой феномен, выражающий себя по-разному. Для исследования этой проблемы использовались авторские учебно-методические наработки; разработана концепция по теории и практики составления диалога, связанных с тематикой вуза в режиме перевода с трех языков одновременно. В рамках коммуникативной компетенции разработаны условия для развития успешного интегрирования трех языков в любой вид деятельности, определены звуковые карты каждого этапа, также методическое сопровождение лингводидактических подходов речевой коммуникации. Языковая политика является наиболее важной проблемой межнациональных отношений, решение которой затрагивает деятельность каждого конкретного человека. Поэтому только совместными усилиями и предельно осторожно надо её реализовывать [5, с.156].

Список литературы

1. Абрамова Н.В. Принципы коммуникативно-прагматического построения немецкой диалогической речи. Язык и мир изучаемого языка. 2015. № 6 (6). С. 7-11.
2. Абрамова Н.В., Ессина И.Ю. Инновационные стратегии в билингвальном обучении//Фундаментальные исследования. 2014. № 6-2. С. 345-349.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова.https://dl.booksee.org/genesis/838000/0b05ec71a910db35080829dc2c69700d/_as/[E.M._Vereshagin,_V.G._Kostomarov]_Lingvostranoved(BookSee.org).pdf
4. Вандриес Ж. Язык. Лингвистическое введение в историю. Пер. с фр.; 2-е изд., стереотипное. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 408 с.
5. Ессина И.Ю. Цифровая матрица иноязычной деятельности/В книге: Языковая и культурная идентичность в цифровую эпоху. Коллективная монография. Под общей редакцией А.А. Зарайского. Саратов, 2019. С. 154-159.
6. Китайгородская М.В., Розанова Н.Н. Языковое существование современного горожанина. М., 2010;
7. Ковальчук Е.А. Языки как средство международного и межнационального общения в современном мире/Региональная научно-практическая конференция юных лингвистов «Язык глазами школьников». https://revolution.allbest.ru /languages/00724593_0.html
8. Красильникова Е. В. Имя существительное в русской разговорной речи. Функциональный аспект. М., 1990
9. Остапенко Т. С. Межъязыковые взаимодействия при комбинированном трилингвизме (экспериментальное исследование). http://www.psu.ru/files/docs/science/ dissertatsionnye-sovety/ostapenko/disser-Ostapenko.pdf.
10. Родионова О.С., Абрамова Н.В. Функции и типы переключения кода в немецком языке: теоретический аспект. Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. «Гуманитарные науки» №1, 2015. С.104-113
11. Семенова Э.В. Роль формирования языковой компетенции для межкультурной коммуникации/ Ученые записки Орловского государственного университета. 2016. № 2 (71). С. 270-272.
12. Фомиченко Л. Г. Билингвизм и трилингвизм сходства и различия. https://cyberleninka.ru/article/n/bilingvizm-i-trilingvizm-shodstva-i-razlichiya

13. Jasone Cenoz. Defining Multilingualism. Annual Review of Applied Linguistics, 2013

14. John Edwards, John R. Edwards. Multilingualism Routlege, 1994. p.256

1.4. Высшее образование в условиях пандемии COVID-19: проблемы, риски, новые возможности

Пандемия COVID-19 затронула систему образования во всем мире, что привело к почти полному закрытию школ, университетов и колледжей с переводом их на дистанционное обучение. Около 1,5 миллиарда обучающихся - почти 90% всех школьников и студентов в мире – не смогли физически посещать аудиторные занятия в более чем в 195 странах [14].

23 марта 2020 года Cambridge International Examinations (CIE) опубликовала заявление, в котором объявила об отмене Cambridge IGCSE, Cambridge O Level, Cambridge International AS & A Level, Cambridge AICE Diploma и Cambridge Pre-U examinations для серии May/June 2020 во всех странах. Международные экзамены на степень бакалавра также были отменены [12]. Кроме того, экзамены на повышение квалификации, администрации SAT и администрации ACT были переведены в online-режим. В целом необходимо было реализовать в «удаленном» формате более миллиона курсов (дисциплин), включая лекции, семинарские и практические занятия.

В сложившейся ситуации ЮНЕСКО рекомендовала перейти на программы дистанционного обучения и открытые образовательные платформы, которые университеты могли использовать для удаленного доступа к обучающимся. Опыт, полученный мировой системой образования в 2020-2021 гг. стал не только опытом преодоления и выживания, но и открытия новых возможностей. Соответственно, осмысление произошедшего может помочь оценить сильные и слабые стороны системы высшего образования, и её перспективы в быстро меняющемся мире.

Целью работы является анализ ключевых проблем и рисков, возникших в связи с переводом вузов в дистанционный режим образовательной деятельности в период введения жестких ограничений, связанных с пандемией COVID-19.

При осуществлении анализа использовались данные социологических исследований по вопросам отношения студентов и преподавателей вузов к обучению в дистанционном формате, проведённых экспертными организациями в период пандемии; аналитические и информационные материалы вузов, библиографические источники.

Концепция online обучения разрабатывалась на протяжении десятилетий. Существует различие между обучением, предназначенным для цифрового формата, и переходом на дистанционное управление, которое в условиях пандемии должно было произойти очень быстро. Несмотря на положительные и отрицательные стороны такого подхода, университеты были вынуждены оперативно внедрять инновации в классический образовательный процесс.

Предыдущие вспышки инфекционных заболеваний в XX столетии так же приводили к массовому закрытию образовательных учреждений по всему миру. Это процесс протекал с разной степенью эффективности.

Во время пандемии гриппа «испанка» 1918-1919 годов в Соединенных Штатах закрытие образовательных учреждений и запрет на публичные собрания способствовали снижению показателей общей смертности. Города, которые осуществляли такие

мероприятия ранее, имели большие задержки в достижении пиковых показателей заболеваемости. Так, по данным исследований, карантин продолжительностью 4 недели в 43 городах США в 1957-58 гг. способствовал снижению уровня смертности от азиатского гриппа на 90% и до 50% при введении контроля над гриппом в 2004-2008 гг. [3].

Многим странам удалось, благодаря закрытию только средних учебных заведений, успешно замедлить распространение инфекции во время пандемии гриппа H1N1 2009 года на 29-37% [3]. Так, во время вспышки «свиного гриппа» в 2009 году в Великобритании в статье под названием «Закрытие школ во время пандемии гриппа», опубликованной в журнале Lancet Infectious Diseases, чтобы прервать течение инфекции, замедлить дальнейшее распространение и выиграть время для производства вакцины группа эпидемиологов одобрила закрытие школ. Изучив предыдущие эпидемии гриппа в 1957 г. и 1968 г. они констатировали, что число заразившихся респираторными инфекциями стало возможным сократить более чем на 20% [13].

Математическое моделирование последних лет показало, что распространение SARS-CoV-2 может быть задержано закрытием учебных заведений, особенно если эти мероприятия проводятся оперативно. Если же данные меры вводятся с опозданием, данные меры менее эффективны и могут вообще не дать ожидаемого результата.

В 2020/21 гг. переход миллионов студентов и десятков тысяч сотрудников в удаленный формат работы позволил существенно повысить эффективность мер противодействия распространению пандемии коронавируса. **Готовность почти всех вузов мобилизоваться и работать в новом режиме позволила сохранить чувство стабильности для студентов и преподавателей.** Очевидно, что результативность этой меры напрямую зависела и от частоты контактов, которые молодые люди поддерживали вне учебных заведений. Установлено, что в некоторых случаях возобновление работы вузов после периода карантина так же приводило к увеличению уровня инфицирования. Поскольку перевод на дистанционное обучение студентов, как правило, происходил одновременно с другими мероприятиями, такими как: введение режима самоизоляции для значительной части населения, соблюдение мер гигиены, дистанцирование и др., трудно в полной мере оценить конкретные последствия закрытия университетов.

В России с самого начала Министерство образования и науки отказалось от детальной регламентации работы университетов в период пандемии, подчеркнув важность инициативного действия коллективов вузов в зависимости от конкретных условий. Оно сделало ставку на самостоятельность и компетентность вузовских управленческих команд, обеспечив выработку нормативной базы и интенсивную коммуникацию по вертикали и горизонтали. Кроме того, были подготовлены более 15 различных методических материалов, касавшиеся не только организации дистанционного образования, но и работы общежитий, трудоустройства и организации волонтерской деятельности студентов, психологической поддержки обучающихся и преподавателей.

Исследования проведенные, в том числе институтом Международного образования ЮНЕСКО, позволили выявить определенные трудности в работе профессорско-преподавательского состава университетов в период пандемии. Так, значительная часть педагогов не была готова к работе в цифровой среде, так как до 2020 г. 60 % из них редко или никогда не проводили лекции и занятия в дистанционном формате [1]. Во многом это можно объяснить тем фактом, что еще накануне перехода вузов на удаленный режим работы преподаватели не рассматривали online обучение как полноценную замену традиционному очному формату. В частности, они видели ряд рисков активного

распространения цифровых технологий в образовательном процессе, в первую очередь связанных с низким уровнем мотивации обучающихся.

Сложившаяся в период пандемии ситуация для преподавательского состава вузов оказалась сложной по целому ряду причин:

- преподаватели, работающие с университетами на контрактной основе, остались без работы;

- не все предметы, например в медицинском университете, возможно преподавать в формате online;

- наблюдалась психологическая перегруженность преподавателей и студентов от постоянного использования обучающих платформ, приложений и других инструментов online обучения;

- не все университеты обладали соответствующей инфраструктурой для обучения в дистанционном формате, а ответственность за проведение занятий перекладывалась на преподавателей, которые использовали стандартные инструменты (E-mail, Whatsup, видеозвонки) для обучения.

В целом, результаты исследовании, проведенных Высшей школой экономики (ВШЭ), показали, что преподаватели, даже если организационно были готовы к переходу на дистанционные форматы обучения, психологически не могли принять столь резкий разрыв с традиционным очным обучением [4]. Скептический настрой педагогов к происходящему во многом был обусловлен как особенностями преподаваемых дисциплин (клинические и экспериментальные), так и их консервативными взглядами на саму природу высшего образования.

Применяемые формы дистанта в существенной степени зависели от имевшихся технических возможностей, причем не только у вуза, но и студентов, работавших удаленно, а также от используемых программных приложений (Moodle, ZOOM, MSTeams (бесплатно на время пандемии), Webinar, Skype и др.). Одной из проблем в этой связи было то, что указанные приложения не были специально приспособлены для чтения лекций, проведения семинаров и иных типов групповых работ. Но простота их использования позволила достаточно быстро организовать дистанционное взаимодействие преподавателей и студентов. Более сложным оказался процесс координации занятий и разработки удобного графика занятий с учетом интересов, как преподавателей, так и обучающихся, а также мер контроля при проведении письменных работ и иных форм проверок. Как следствие, немалая часть студентов фактически была переведена на заочное обучение. При этом инфраструктура и опыт работы с цифровыми технологиями в ряде вузов оказались недостаточными для эффективного перехода в удаленный формат работы.

Следует также отметить, что деятельность преподавателей в период пандемии подверглась двойному изменению: во-первых, они перешли на удаленную работу (на работу из дома), во-вторых, на дистанционный режим преподавания. Еще более глубокое смешение двух пространств - рабочего и домашнего (преподаватели и так много работают дома) - достаточно негативно повлияло на восприятие ими происходящего и до некоторой степени привело к отторжению дистанционного формата обучения. Кроме того, на момент перехода на online формат около 19% профессорско-преподавательского состава имели проблемы с необходимой для работы техникой и программным обеспечением, скоростью домашнего Интернета, что не позволяло им проводить занятия эффективно. Тем не менее, профессорско-преподавательский состав большинства вузов России в значительной мере, хотя и с определенными издержками, справился с переходом в online режим обучения

студентов. Значимой оказалась помощь студентов, которые уже в первые дни «перехода» на добровольных началах помогали своим педагогам перейти в online. **Цифровые волонтеры** оказывали помощь преподавателям с настройкой и использованием online - платформ, а также помощь в решении сопутствующих технических проблем. По данным анкетирования около 20% преподавателей получили подобную помощь [5].

Вместе с тем для части преподавателей дистанционный формат оказался более удобным как при планировании собственного рабочего времени, так и в части организации процесса обучения. Более того, 15% преподавателей сочли, что качество образования с переходом на дистант стало значительно лучше [7, с.38]. За время удаленной работы с 30 до 70% выросла доля педагогов, которые видят в цифровых технологиях новые возможности для повышения доступности качественного высшего образования [6]. Так, 41,2% профессорско-преподавательского состава считают, что в ближайшем будущем увеличится свобода преподавателя в выборе способов и приемов организации учебного процесса. Кроме того, педагоги полагают, что в новых условиях становится возможным чтение лекций большому потоку даже при отсутствии соответствующих аудиторий. Дистанционный формат позволяет проводить занятия и в случае болезни педагога. И главное, цифровые технологии заметно расширяют возможности виртуальной академической мобильности преподавателей и студентов [10].

Педагоги, знакомые с цифровыми технологиями (в том числе вне профессиональной деятельности), с поиском информации в интернете, с коммуникацией по электронной почте - они быстро осваивали новые инструменты, в том числе синхронного обучения, но это требовало значительных усилий - около 40% (в ведущих вузах - до 50%). Эта группа очень «устала» от увеличившегося объема работы, от сложностей быстрого освоения новых технологий [11]. Существенное увеличение нагрузки, как на студентов, так и на преподавателей при обучении в дистанционном режиме негативно сказалось на их социально-психологическом самочувствии и состоянии здоровья.

Вместе с тем, в настоящее время 58,6% преподавателей по прежнему сомневаются в качестве online обучения и не планируют продолжать его активное использование после окончания пандемии. Педагоги видят в переходе на дистанционный формат серьезные угрозы: они беспокоятся, что это может привести к снижению заработной платы, сокращению численности профессорско-преподавательского состава, утрате идентичности, потере связи с вузом и коллегами. Они также убеждены в том, что широкое использование дистанционных образовательных технологий повлечет значительное увеличение учебной нагрузки и отчетности, бюрократизацию учебного процесса и в результате может обернуться профанацией и/или примитивизацией педагогической работы. Кроме того, преподаватели указывают на отсутствие при дистанционном обучении непосредственного, живого общения с обучающимися, потерю обратной связи и эмоционального контакта со студентами. Не менее опасны с точки зрения педагогов обезличенность обучающихся, невозможность индивидуального подхода, отсутствие творческой составляющей при проведении занятий и как следствие их унификацию. Многие из них полагают, что при дистанционном обучении сложно или даже невозможно обеспечить действенный контроль за вовлеченностью студентов в образовательный процесс. При этом нередко обращается внимание на возможный рост некорректного поведения студентов (списывание, отсутствие на занятиях при создании видимости их посещения и т. п.).

В качестве еще одной угрозы преподаватели рассматривают уход из вузов преподавателей старших возрастов, поскольку им вероятно будет сложно освоить

цифровой дистанционный формат преподавания. Для системы высшего образования это станет, по мнению респондентов, невосполнимой потерей.

Студенты достаточно легко перешли на обучение в дистанционном режиме, поскольку современные молодые люди хорошо владеют информационно-коммуникационными технологиями. Вместе с тем это не означает, что обучающиеся были удовлетворены online форматом организации учебного процесса и хотели бы в дальнейшем учиться удаленно.

Исследование Международного института образования выявило определенные тренды развития высшего образования в период пандемии COVID-19.

Важнейшим вызовом в первый период пандемии оказалась недостаточная доступность дистанционного образования. В начале самоизоляции более 10% очных студентов не имели техники, которая отвечала всем функциональным требованиям к обучению в формате online, при этом среди студентов - выходцев из низкодоходных групп населения эта доля достигла 30% [1]. Министерством образования и науки России в этой связи были предложены рекомендации по поддержке таких студентов, но сами формы поддержки были отданы на усмотрение вузов. Однако самой серьезной социальной проблемой стала массовая потеря работы (подработок) студентами. У 40% опрошенных студентов снизились доходы, у части приостановилась трудовая деятельность, возникли финансовые трудности. Вузы, пожалуй, впервые осознали, что многие их студенты подрабатывают, чтобы иметь средства к существованию и обучению. В пяти университетах страны был проведен эксперимент по трудоустройству студентов в том числе в ковидариях, которые остро нуждались в персонале. В итоге в вузах было трудоустроено 5 тыс. человек [12].

В числе наиболее серьезных вызовов для студентов стали: плохая Интернет связь и отсутствие режима дня. В начале периода самоизоляции более 10% очных студентов не имели техники, которая отвечала всем функциональным требованиям к дистанционному обучению, при этом среди студентов - выходцев из низкодоходных групп населения эта доля достигла 30% [3].

Минимизация взаимодействия между студентами и преподавателями также привела к тому, что обучающиеся стали менее увлечены целостностью своей учебной деятельностью. Как следствие, задания выполнялись не всегда своевременно и в полном объеме. Из-за COVID-19 образование стало менее важным в системе потребностей современных молодых людей.

Помимо этого, перевод традиционного обучения в online формат повлиял на качество преподавания, так как материалы для занятий в учебной аудитории не всегда адаптированы для внеаудиторной работы в цифровом формате.

Кроме того, значительная часть студентов была вынуждена покинуть кампусы и лишились доступа к технической и информационной инфраструктуре вузов. Для многих из них стал проблемой и временной фактор: они оказались в разных часовых поясах с вузом, произошла рассинхронизация по времени с проведением преподавателями занятий и возможностью студентов в них участвовать. Для части обучающихся занятия стали проходить ночью или ранним утром, что снижало эффективность их работы.

Опросы студентов, проведенные НИУ ВШЭ по заказу Министерства образования и науки, показали:

- немногим менее половины опрошенных (46%) считали, что их обучение стало менее эффективным после перехода на дистанционный формат. Ожидаемо наиболее

недовольными online режимом оказались студенты практико-ориентированных вузов - медицинских, сельскохозяйственных, военных и пр.

Среди студентов-медиков таких было 53%; среди обучающихся в вузах, связанных с искусством/культурой, - 49%; среди тех, кто изучал технические науки, - 45% [9, с.17]. На этих направлениях также наблюдалась сравнительно большая доля респондентов, не удовлетворенных организацией дистанционного обучения в их вузе; - 40% респондентов стали чаще откладывать выполнение заданий по учебе на потом. Такой подход был наиболее показателен для первокурсников, которые еще не успели адаптироваться к процессу обучения в вузе [7, с.45].

К концу первого учебного года (июнь 2020 г.) доля студентов, не считающих дистанционный формат менее эффективным по сравнению с очным, составила 34%. Вместе с тем уровень полной удовлетворенности обучающихся организацией учебного процесса в дистанционном формате за 2,5 месяца (с марта по конец мая 2020 г.) несколько снизился - с 21 до 14% [8].

Очевидно, что пандемия повлияла на академическую мобильность студентов. Согласно статистике Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), более 5.3 млн. студентов обучаются за рубежом [8]. Уже в начале пандемии многие иностранные студенты были эвакуированы домой, но значительная часть осталась за рубежом, в университетах, где они обучались, из-за карантина.

Страны по-разному оказывали помощь иностранным студентам. В непростой ситуации: многие университеты организовали горячую линию, по которой отвечали на все возможные вопросы, связанные с эпидемией. В США учредили фонд для помощи иностранным студентам, оставшимся в стране. Правительство Австралии оказывало прямую финансовую помощь студентам (как иностранным, так и австралийским гражданам), оказавшимся в сложной экономической ситуации.

В Соединенных Штатах пакет чрезвычайной помощи в размере 2 триллионов долларов США, принятый в марте 2020 г., включал в себя 14 миллиардов долларов, предназначенных для высшего образования. Американский Совет по образованию (ACE) объявил эту сумму «прискорбно недостаточной» и призывал Конгресс выделить еще 47 миллиардов долларов на чрезвычайную помощь, которая «была бы поровну разделена между студентами и учебными заведениями» и могла бы «по крайней мере частично смягчить ущерб, причиненный этой пандемией» [1].

По оценке ректоров ведущих вузов России, система высшего образования справилась со стресс-тестом пандемии коронавируса. Однако существующих цифровых возможности вузов недостаточно для эффективной работы дистанционного формата. При этом из 96% преподавателей, перешедших в online-режим работы, 88% считают, что занятия лучше проводить в очном формате [14]. При этом ключевым дефицитом стал не технологический, а методический ресурс, связанный с тем, что преподаватели не владели современными методическими средствами для качественной организации дистанционного (а не заочного) обучения.

Среди специфических методических трудностей преподаватели, работавшие в синхронном режиме, отмечали сложности удержания внимания и вовлечения студентов. Так, 65% преподавателей полагают, что проведение лекций в дистанционном формате скорее не позволяет контролировать вовлеченность студентов в образовательный процесс. Многие привычные форматы оказались менее эффективны, чем в offline формате [13].

Несмотря на то, что система высшего образования справилась со стресс-тестом во время коронавируса, пандемия выявила чрезмерные жесткость и негибкость

образовательного процесса в вузах. Существующих возможностей университетов недостаточно для эффективного и удобного дистанционного формата обучения для студентов и преподавателей, к таким выводам в аналитическом докладе пришла рабочая группа, в которую вошли 13 ректоров российских вузов [12].

В то время как каждый уровень образования сталкивается со своими уникальными проблемами, именно сегмент высшего образования может в конечном итоге, по необходимости, вызвать революцию в обучении. Университеты отличаются тем, что их обучающиеся достаточно взрослые люди для того, чтобы справиться с трудностями online-работы, и достаточно технологически подкованные, чтобы ориентироваться на новых цифровых платформах. Реальная проблема заключается в учебных учреждениях, в которые они поступили.

Во многом преодоление негативного восприятия дистанционного формата может быть обеспечено за счет создания системы поощрения и мотивации преподавателей, активно включающихся в проектирование и использование цифровых ресурсов и практик. На наш взгляд, может быть эффективным и стимулирование преподавателей к разработке дистанционных и online-курсов путем внесения соответствующих показателей в процедуры конкурсного отбора, а так же поддержки педагогов на первых этапах освоения и применения цифровых инструментов.

При увеличении доли дистанционного обучения необходимо совместно с обучающимися выработать его форматы и оптимальный объем времени, отводимый на дистант, с учетом изучаемых предметов и курса, на котором учится студент, а также расширить практику и возможности самостоятельного выбора студентами части образовательной программы, проходимой в online режиме. Это увеличит лояльность студентов к дистанционной форме обучения и применению новых образовательных технологий. Кроме того, целесообразно проведение исследований, направленных на выявление наиболее эффективных форм подачи материала при дистанционном обучении, оптимальной длительности лекции и семинарского занятия.

При увеличении доли дистанционного обучения важно обратить особое внимание на вопросы социализации студентов, это упрочит их связи с вузом и другими обучающимися. В дополнение к традиционным университеты могли бы обеспечить следующие механизмы социализации студенчества, используя дистанционные технологии:

- создание виртуальных проектных групп, совместно выполняющих задания;
- создание групп волонтеров, дистанционно помогающих более слабым студентам;
- развитие ИТ - волонтерства - оказание помощи в дистанционном проведении занятий как студентам, так и преподавателям;
- в качестве волонтерской деятельности - дистанционные репетиторские занятия со школьниками, слабыми студентами и студентами младших курсов.

Переход к дистанционному формату обучения выявил «технологическое» неравенство студентов в доступе к образованию. Сдерживание роста всех видов неравенства доступа к высшему образованию должно стать важной задачей для регуляторов и университетов.

Развитие дистанционных образовательных технологий потребует коррекции инвестиций в цифровую инфраструктуру вузов и решения целого ряда проблем, важнейшими среди которых являются:

- обеспечение развития национальной платформы и числа online-курсов, размещенных на данной платформе;

- создание национальных сервисов для обеспечения дистанционной работы (например, системы прокторинга, сервиса по дистанционному зачислению студентов в вузы);

- объединение усилий с технологическими компаниями, переход вузов на позицию квалифицированного заказчика и стимулирование создания конкурирующих сервисов (возможно, через грантовые конкурсы потенциальных поставщиков);

- обеспечение развития цифровой образовательной среды всех вузов (но в первую очередь вузов, где она в настоящее время практически отсутствует), в том числе за счет частичной переориентации мероприятий Федерального проекта «Цифровая образовательная среда», Национального проекта «Образование», а также Национального проекта «Цифровая экономика»;

- внедрение относительно дешевых и масштабируемых технологических решений обеспечения безопасности в цифровой среде;

- разработка и внедрение программ развития цифровых инструментов и цифрового контента, требуемых для организации и проведения в online формате практических занятий, виртуальных лабораторий, использования симуляторов, виртуальной и дополненной реальности.

Пандемия сделала актуальной разработку новой педагогики и цифровой дидактики. Здесь одним из возможных решений может стать повышение удельного веса компонентов, обеспечивающих студентам индивидуальный подход или обучение в малых группах по узким направлениям, при снижении удельного веса образовательных компонентов, нацеленных на передачу базовых знаний.

При общем увеличении контрольных цифр приема необходимо обеспечить возможность виртуальной мобильности студентов и сетевого дистанционного взаимодействия вузов. Студенты смогу дистанционно проходить обучение в течение семестра или целого года в вузах, обеспечивающих полноценное дистанционное обучение. Они также смогут выбирать в этих вузах определенные курсы (модули) с последующим зачетом соответствующих дисциплин (курсов, модулей), осваиваемых в вузе.

Пандемия также выявила неготовность управленческих команд ряда высших учебных заведений к работе в кризисных условиях. В связи с этим важно изменить подход к повышению квалификации менеджеров вузов. Требуется организация системной подготовки управленческих кадров, в том числе к работе в условиях эпидемиологического кризиса.

Необходимо увеличить бюджетное финансирование научных исследований в вузах а также продлить сроки выполнения научных контрактов, если их реализация была связана с лабораторными и иными работами, которые не могли быть осуществлены при переходе на удаленный формат работы.

На наш взгляд, потребуется проработка вариантов продолжения обучения иностранными студентами, покинувшими Российскую Федерацию, включая создание для данного контингента и реализацию дистанционных образовательных программ с целью сохранения позиций российских вузов в экспорте высшего образования.

В условиях пандемии перевод студентов на временное обучение в режиме online в целом оправдан. Вместе с тем, университеты всего мира столкнулись с общими вызовами: экономическими, инфраструктурными и организационными. К негативному влиянию пандемии относятся: приостановка научных исследований, ослабление партнерств между университетами и др.

Опыт работы университетов «на удаленке» показал не только возможности цифровых технологий, но и их ограничения. Во-первых, стало понятно, что эффективное использование этих технологий требует особых компетенций преподавателей, управленцев, студентов, а также эффективных и удобных технологических решений, особой организации образовательного процесса. Без этого нельзя говорить о полноценном образовании в дистанционном формате. Во-вторых, ситуация подтвердила, что ряд важнейших процессов университетской жизни слабо поддается цифровизации, переносу в виртуальное пространство.

На практике было установлено, что полная реализация программ высшего образования в дистанционном формате невозможна.

Наиболее серьезным вызовом вузы считают снижение академической мобильности как преподавателей, так и студентов. В настоящее время в ситуации неопределенности дальнейшего развития пандемии университеты повсеместно вынуждены вырабатывать меры реагирования и проактивного планирования своей деятельности.

В перспективе мировое сообщество может ожидать, что из-за пандемии COVID-19 появится другая, возможно смешанная модель образования. Еще слишком преждевременно делать вывод о том, будет ли новая гибридная образовательная система с очными и online занятиями, или краткосрочная подготовка к online обучению приведет к низкой успеваемости и предложит в основном вернуться к традиционным методам. Будущее за широким использованием цифровых технологий и дистанционного формата в сочетании с совместной деятельностью преподавателей и студентов в общем физическом пространстве.

Список литературы

1. Акименко, Г. В., Кирина, Ю. Ю., Начева, Л. В., Селедцов, А. М. Психология эпидемии: как пандемия (COVID-19) влияет на психику людей // Вестник общественных и гуманитарных наук.- 2020. -Т. 1, № 4.- С. 45-54.

2. Аристовник, А. Влияние пандемии COVID-19 на жизнь студентов высших учебных заведений: Глобальная перспектива. [Электронный ресурс]. - URL: https://www.mdpi.com/2071-1050/12/20/8438. (дата обращения 10.07.2021).

3. Дайджест COVID-19: Пандемия и высшее образование. Выпуск №8 (25 мая 2020 г.). [Электронный ресурс].- URL: https://clt1154978.bmeurl.co/A656C3D. (дата обращения 10.07.2021).

4. Дайджест COVID-19: Пандемия и высшее образование Выпуск №11 (10 июля 2020 г.). [Электронный ресурс].- URL: https://clt1154978.bmeurl.co/A975F20. (дата обращения 10.01.2021).

5. Кирина, Ю.Ю. Пандемия и психология неопределенности // А.М. Селедцов, Г.В. Акименко, Ю.Ю. Кирина. [Электронный ресурс].- Дневник науки.- 2020. - № 9 (45).

6. Кирина, Ю.Ю. Важные аспекты психологии неопределенности в условиях COVID-19 // А.М. Селедцов, Г.В. Акименко, Ю.Ю. Кирина. [Электронный ресурс]. - International Journal of Professional Science.- 2020.- № 8. - С. 12-19.

7. Начева, Л.В. Дистанционное обучение студентов медицинского университета в условиях пандемии COVID-19 // Г.В. Акименко, Л.В. Начева / Актуальные вопросы психиатрии, наркологии и клинической психологии. Сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященной 115 - летию со дня рождения австрийского психиатра и психолога В.Э. Франкла. - Издательство: КемГМУ, 2020. – С.36-47.

8. Селедцов, А.М. Важные аспекты психологии неопределенности в условиях COVID-19 // А.М. Селедцов, Г.В. Акименко, Ю.Ю. Кирина. [Электронный ресурс]. - INTERNATIONAL JOURNAL OF PROFESSIONAL SCIENCE. – 2020.- №8. – С.12-19.

9. Селедцов, А.М. Опыт дистанционного обучения студентов факультета «Сестринское дело» в условиях пандемии COVID-19 // Г.В. Акименко, А.М. Селедцов, Ю.Ю. Кирина / Медицинская сестра. - 2020. -Т. 22. № 5.- С. 12-18.

10. Федорова, Л.А., Бутрова, Е.В. Оценка влияния последствий пандемии covid-19 на систему профессионального образования как основу социального развития человеческого капитала // Вестник Алтайской академии экономики и права. – 2021. – № 4-1. – С. 126-132. [Электронный ресурс]. - URL: https://vaael.ru/ru/article/view?id=1657 (дата обращения: 18.07.2021).

11. Education during COVID-19; moving towards e-learning. [Электронный ресурс].- URL: https://www.europeandataportal.eu/en/impact-studies/covid-19/education-during-covid-19-moving-towards-e-learning. (дата обращения 10.07.2021).

12. Impact of the COVID-19 pandemic on education. [Электронный ресурс].- URL: https://www.wikiwand.com/en/Impact_of_the_COVID-19_pandemic_on_education. (дата обращения 10.07.2021).

13. Measuring COVID-19’s impact on higher education. [Электронный ресурс].- URL: https://monitor.icef.com/2020/04/measuring-covid-19s-impact-on-higher-education/ Coronavirus Pandemic (COVID-19). [Электронный ресурс]. - URL: https://ourworldindata.org/coronavirus. (дата обращения 10.01.2021).

14. Corresponding Author: Dr Poh-Sun Goh (dnrgohps@nus.edu.sg). [Электронный ресурс]. - URL: https://www.mededpublish.org/manuscripts/2943. (дата обращения 10.07.2021).

1.5. Непрямое тьюторство как инструмент развития университетского образования

Трансформация системы высшего образования (ВО) и научно-образовательного пространства (НОП) отвечают запросам времени и уровню функционирования производительных сил (ПС) регионов [1, с. 145; 4, с. 19-21; 11, с. 25-28]. Новые информационные технологии [12, с. 50-53; 21, с. 138], приёмы дистантного обучения (educación a distancia) [5, с. 6-10], деятельностные навыки и компетенции преподавателей [10, с. 17-19; 25, с. 133; 28, с. 28; 29, с. 10-15], нацеленность обучающихся на эффективное овладение учебным материалом создают благоприятные условия для совершенствования университетского образования [14; 24]. Обновление нормативно-правовых требований к организации обучения в вузах [17, с. 66-68; 19, с. 186], обогащение преподавательскими компетенциями [2, с. 55; 3, с. 74; 23, с. 141], разнообразные технологии дополнительного образования актуализируют задачу тьюторской работы (наставничества) среди студентов в самых разнообразных формах [26, с. 59]. При этом упор в обеспечении качества образования делается на научно-педагогических работников (НПР), способных своим ежедневным трудом наполнять содержательность и коммуникативность учебных занятий, доступность учебно-методического сопровождения, инновационность методик и научно-технической продукции [13, с. 583-587].

Наставничеству в отечественной системе образования традиционно отводится важная роль: в прежние периоды наставники составляли важную часть подготовки рабочих кадров для промышленного производства, социалистического строительства и

преобразований [6, с. 3, 10-11], формируя своим трудовым вкладом идейно-нравственную и компетентностную основу человеческого капитала для системы ПС. Выступая естественной формой передачи опыта от старших поколений молодёжи преимущественно в общественном производстве и воспроизводственных процессах, институт наставничества рассматривается неотъемлемой частью ПС и всего жизненного уклада. Научно-практическое обобщение этой сферы общественных отношений происходит с учётом специфики информационного общества, интеграционных процессов, обновления факторов региональных систем ПС, задействованных педагогических практик [20; 27, с.15-18].

В современных реалиях осуществления педагогической деятельности наиболее употребляемым в научном обороте становится термин «тьютор» и производные от него – тьюторство, тьюторский.., например [22]. В нём более точно находят выражение функциональные предназначения, параметры и границы взаимодействия субъектов образовательных отношений, современная логика образовательной деятельности, а также формируемые компетенции обучающегося. Неформальность тьютора при исполнении педагогических трудовых функций, его практический опыт и мировоззрение создают в учебном процессе неповторимую индивидуализированную атмосферу передачи-восприятия учебного контента, доверие обучающихся к авторитету, мнениям и формулировкам, транслируемым от тьютора на академическом уровне.

Тьюторский талант напрямую отражается в желании слушателя получать дополнительную информацию, нарабатывать навыки и компетенции в узком секторе производственной деятельности, о которой рассказывает наставник-тьютор. В этом контексте он сопрягается с функциями тьютора в школе, где приоритетным является изучение интересов школьника (ребёнка) и создание на этой основе среды для его развития. Неформальный творческий подход к каждому слушателю одновременно стимулирует преподавателя-тьютора к самообразованию, а в определённые моменты образовательного процесса тьютор обучается от самого обучающегося на принципе обратной связи. Для выполнения тьюторского предназначения в наиболее полном масштабе преподаватель должен владеть многими компетенциями, часто выходящими за предмет учебной дисциплины, неочевидно вытекающими из личного опыта и апробированными в практике производственных отношений.

Многофункциональное тьюторское присутствие как фактор активизации НОП университета и его контрагентов можно изучать в системной привязке к региональным ПС, их запросам на подготовку кадров определённых направлений (специальностей) и заданного уровня образования. Рост номенклатуры образовательных направлений подготовки вузов свидетельствует о масштабности запроса хозяйственных комплексов и социальной сферы регионов, что неизменно приводит к частичному оттоку абитуриентов из традиционных направлений подготовки (физика, математика, геология, техника, ...) в пользу новых специализаций будущих выпускников. Так, в пределах университетского учебного округа Севастополя после 2016 г. только Севастопольским государственным университетом (СевГУ), созданном в форме Федерального государственного автономного образовательного учреждения ВО, аккредитовано не менее 34 новых направлений подготовки (без учёта набора в аспирантуру) с шифрами специальностей Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС+), отличающихся от традиционных и ранее предлагаемых образовательных направлений подготовки для города Севастополя.

Так, бюджетный заказ бакалавриата в 2021 г. предлагал абитуриентам не менее 16 новых направлений [18], среди которых можно выделить такие группы (цифровая кодификация согласно ФГОС+):

1) традиционные – обеспеченные кадровым потенциалом за счет ранее функционировавших кафедр и их НПР (девять направлений – 09.03.04 Программная инженерия; 11.03.02 Инфокоммуникационные технологии и системы связи; 11.03.03 Конструирование и технология электронных средств; 12.03.04 Биотехнические системы и технологии; 15.03.05 Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств; 15.03.06 Мехатроника и робототехника; 16.03.03 Холодильная, криогенная техника и системы жизнеобеспечения; 27.03.04 Управление в технических системах; 38.03.04 Государственное и муниципальное управление);

2) соискательские – на вновь осваиваемых и формируемых за счёт заново создаваемых кафедр с необходимостью трудоустройства кадров НПР, в том числе привлекаемых на условиях трудовой миграции (семь направлений – 07.03.01 Архитектура; 08.03.01 Строительство; 19.03.04 Технология продукции и организация общественного питания; 20.03.02 Природообустройство и водопользование; 21.03.02 Землеустройство и кадастры; 35.03.05 Садоводство; 43.03.03 Гостиничное дело).

Процессы подбора кадров НПР не всегда гладко протекают в творческих коллективах, каковыми по определению и нормативно-правовым требованиям должны быть кафедры. Опыт работы научных и образовательных организаций, осуществляющих научные исследования с защищёнными результатами (докторские и кандидатские диссертации, иные виды квалификационных научных работ, подтверждаемых документами иностранных государств), демонстрирует минимально необходимые сроки формирования устойчивости в творческом коллективе кафедры с перспективой получения новых научных результатов хотя бы несколько грядущих лет. Обычно период работы на кандидатской диссертацией составляет от 3-5 лет и более, когда соискатель «интегрируется» в кафедральную тематику, овладевает минимальными компетенциями для научного работника, разделяет этические, морально-нравственные нормы, принятые в научном (образовательном) учреждении. Докторская диссертация как высший уровень профессиональной квалификации человека требует, как правило, работы над её тематикой (проблемой) несколько десятков лет, когда кафедра (лаборатория, отдел) обеспечивают соискателю льготно-приоритетные условия выполнения диссертационного исследования.

Такими временными критериями можно руководствоваться при обнаружении признаков устойчивости научной деятельности творческого коллектива при анализе достигнутых научных результатов. Например, технический блок Севастопольского приборостроительного института (позже – Севастопольского государственного технического университета), ставший материально-вещественным и интеллектуальным «ядром» новообразованного СевГУ, формировался с середины 60-х годов XX века. В ходе реорганизации в состав НПР привлечены сотрудники, защитившие свои научные результаты в 60-х, 80-х годах и после 2000-го. Устойчивость кафедр и учебного процесса на их основе подтверждена десятилетиями работы, государственными аккредитационными документами, востребованностью выпускников с дипломами технической направленности во многих странах мира, сотнями защищённых диссертационных исследований.

Тьюторская (наставническая) работа считалась естественным элементом учебной деятельности: от куратора – студентам, от доцента – ассистенту и старшему преподавателю, от научного руководителя – аспиранту, от заведующего кафедрой –

каждому сотруднику – ежедневно и, не прерываясь, передавался лучший опыт, практики, учебные методики, иные полезные сведения в неспешном темпе, вдумчиво, с многократным повторением эксперимента и подтверждением его результата. По прошествии десятилетий студенты 70-х – 80-х годов вспоминают наставления старших товарищей, с благодарностью берут их в практическое использование, а оказавшись в роли наставников сегодня – рассказывают молодёжи как примеры положительного опыта с его экстраполяцией в нынешний день.

Наряду с бюджетными направлениями подготовки бакалавров в Севастополе предлагаются коммерческие места с ежегодной оплатой стоимости обучения очной формы в размере 114000 – 168000 руб. (СевГУ) и до 294500 руб. (филиал Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова в г. Севастополе). Там можно обнаружить не менее семи довольно «конъюнктурных» направлений подготовки (10.05.01 Компьютерная безопасность; 35.03.10 Ландшафтная архитектура; 41.03.04 Политология; 42.03.01 Реклама и связи с общественностью; 42.03.02 Журналистика; 49.03.03 Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм; 54.03.01 Дизайн), или не более 28,6%, среди которых не более двух («Компьютерная безопасность» и «Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм») имеют некоторую научно-методическую традиционность и учебную ретроспективу в предшествующий период истории ВО Севастополя. Соответственно, организация тьюторской деятельности для них будет иметь свои особенности, а формирование кафедр и их НПР – более глубокое теоретико-методологическое обоснование и продолжительность.

На уровне магистратуры приёмная кампания СевГУ предлагает пять бюджетных направлений с признаками новации (39.04.03 Организация работы с молодежью; 41.04.01 Зарубежное регионоведение; 41.04.05 Международные отношения; 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование; 58.04.01 Востоковедение и африканистика) и шесть коммерческих (06.04.01 Биология; 07.04.04 Градостроительство; 17.04.01 Корабельное вооружение; 21.04.03 Геодезия и дистанционное зондирование; 48.04.01 Теология; 51.04.04 Музеология и охрана объектов культурного и природного наследия), из которых лишь три (27,3%) можно считать ретроспективно связанными с прежней научной и учебно-методической тематикой технического профиля. Отсюда тьюторская работа в таких направлениях подготовки будет носить признаки новаторства, а для её внедрения потребуются дополнительные материально-технические ресурсы, кадры и время.

Одним из примеров тьюторской повседневности можно назвать развёртывание направления подготовки 48.04.01 Теология на базе СевГУ, поскольку после 20-х годов XX столетия (уже около ста лет) в городе не обеспечивался выпуск специалистов с ВО такой направленности. Начатое во вступительную кампанию 2019 г. формирование выпускающей кафедры «Теология и религиоведение» (ТиР) и контингента обучающихся [8, с.226] предопределило специфику тьюторства в дуальности «преподаватель-обучающийся», исходя из конгломерата стихийности и сознательного воздействия на объект управления – учебный процесс и его результат. Бюджетный заказ позволил привлечь к поступлению на это направление подготовки группу из 12-ти человек на базе ВО, возраст обучающихся оказался в пределах от 22 до 58 лет, а средний возраст группы оценивался в 35-38 лет, гендерное соотношение составило пропорцию один к трём. Компетентностную наполненность группы характеризуют такие параметры:

1) лица с двумя и более ВО – не менее 4-х чел. (33,3%), в том числе с первым радиотехническим – не менее 3-х (25,0%);

2) наличие учёной степени – не менее одного (8,3%), в том числе с дифференциацией научных отраслей диссертационного исследования – не менее 2-х научных отраслей или 10,5% от номенклатуры специальностей Высшей аттестационной комиссии (ВАК) на начало 2019 г.;

3) профильное религиозное образование – не менее 4-х чел. (33,3%), в том числе они же – действующие практикующие служители Русской Православной Церкви (РПЦ);

4) опыт работы на государственной, муниципальной службе с присвоением ранга государственного служащего – не менее 2-х чел. (16,7%);

5) педагогический профессиональный опыт, учитывая все возрастные группы обучающихся (воспитанников), – не менее 5-ти чел. (от 41,7%);

6) учёное звание – не менее 1 чел. или 8,3% согласно методики учёта через поглощение звания «доцент» более высоким – «профессор»;

7) воинское звание, опыт военной службы, участия в боевых операциях, военных конфликтах – не оценивались ввиду ограничений на оборот персональных данных.

Для преподавания учебных дисциплин было привлечено не менее 20-ти НПР, из которых 17 имели научную степень/шифр научной специальности ВАК (что составило 1,23% от числа учитываемых учёных университетского учебного округа [7, с.112]), в том числе:

1) доктора наук – 7 чел. или 35,0% численного состава работников кафедры (богословия/26.00.00 – 1; философских/09.00.00 – 4; филологических/10.00.00 – 1; политических/23.00.00 – 1);

2) кандидаты наук – 10 чел. или 50,0% численного состава НПР (исторических/07.00.00 – 3 чел.; философских/09.00.00 – 1 чел.; филологических/10.00.00 – 1 чел.; юридических/2.00.00 – 1 чел.; педагогических/13.00.00 – 2 чел.; искусствоведения/17.00.00 – 1 чел.; богословия (теологии)/26.00.00 – 1 чел.);

3) без наличия учёной степени – 3 чел.

Возраст привлечённых НПР находился в интервале 34 – 74 года, средний возраст преподавателя кафедры, привлечённого для изложения теологических дисциплин – 51,5 года, что на 13,5 – 16,5 лет превышает средний возраст группы магистрантов (усреднённое превышение составило 41,1%). Это довольно редкий показатель для современных академических групп очной формы обучения. Так, при среднем возрасте поступивших на очный бакалавриат, например, по направлению 38.08.01 Экономика в 17 лет усреднённое превышение возраста НПР составило бы 34,5 года или 202,9%. Такой возрастной разрыв более чем в три раза, безусловно, добавляет авторитетности и весомости коммуникациям преподавателей со студентами, ослабляя встречные тьюторские реакции обучающихся в форме обратной связи и «наставничества» в сторону преподавателя.

Доверие к авторитетному мнению наставника в высшей школе базируется, в том числе, на его научных достижениях, публикационной активности, известности имени в НОП. Базовым элементом оценки учёного для целей НОП является его диссертационное исследование, выполненное и защищённое в соответствии с правилами государственной экспертизы (ВАК, Министерство науки и высшего образования). Научная степень, которая присваивается учёному по результатам диссертационной защиты, устанавливает ему новый пожизненный статус, а диплом о присвоении учёной степени выступает главнейшим критерием последующего трудоустройства, победы в конкурсах на вакантные должности в университете, установлении государственных надбавок и доплат к заработной плате. Ещё одним «статусо-образующим» документом НПР является аттестат о присвоении учёного звания профессора или доцента, что, несомненно, поднимает

престижность его учебной работы и подтверждает его высокую тьюторскую эффективность.

Диссертация, её объём, целевая направленность, тематика, отрасль научной специальности, научная организация – носитель диссертационного (специализированного) учёного совета, региональная локализация и другие параметры в совокупности относят множество диссертационных исследований к объектам Больших Данных научного контента отечественной науки, в том числе при анализе на корректность заимствований, оригинальность, научную новизну, практическую целесообразность, результативность внедрения в хозяйственном (социальном) комплексе и проч. Недостаточная структурированность таких объёмов информации сдерживает эффективную работы НОП, привнося элементы стихийности и слабой управляемости, а потенциальная возможность экспоненциального наращивания объёмов научного текста (в том числе в форме защищаемых диссертаций) предопределяет систематизацию в ближайшей перспективе выполненных диссертаций, например, по региональному признаку.

В исследуемой выборке НПР из 17-ти «остепенённых» лиц проанализирован период между защитой диссертации и моментом образования кафедры ТиР (2019) на основе открыто размещённых данных в электронных библиотечных системах (Российская государственная библиотека http://aleph.rsl.ru/; Національна бібліотека України ім. В.І. Вернадського http://www.irbis-nbuv.gov.ua/https://www.nlb.by/by/; Национальная электронная библиотека (НЭБ) eLibrary https://elibrary.ru/ [15]). Для докторов наук, привлекаемых в учебный процесс кафедры, за начало отсчёта принималась дата защиты (год) докторской диссертации поглощением даты его кандидатской работы. По одному лицу не удалось идентифицировать диссертацию и год защиты.

Общий совокупный стаж «остепенённой» работы НПР по кафедре ТиР, рассчитанный предложенным методом, составил 201 год с предполагаемой погрешностью не выше 10% (за счёт одной неидентифицированной работы), а усреднённый «остепенённый» стаж – 11,8 года. Наибольший стаж преподавания в учёной степени отмечен показателем 23 года (доктор наук), наименьший – 5 лет. Преподаватели, имеющие меньший этого порога стаж работы в учёной степени, к проведению занятий не привлекались. Это подтверждает достаточно высокий потенциал тьюторского эффекта на занятиях по теологии, когда преподаватель вовлекает весь накопленный опыт учебного процесса (организация учебного занятия, дидактические материалы и средства визуализации, электронное сопровождение, культура речи и исполнения, управление дискуссией, контроль фиксируемого контента обучающимися, креативные моменты активизации аудитории, кругозор для ответов на вопросы, обще-позитивный настрой и т.д.), формируя атмосферу уверенности и устойчивого восприятия контента у обучающихся. Эти и другие составляющие личности преподавателя создают индивидуальный стиль проведения занятия и, соответственно, повышают объём усвоенных слушателями знаний, наставлений, советов, рекомендаций для практической работы.

Для авторитетности тьютора-преподавателя большую роль играет его «пребывание» в предмете учебного материала, новизна и актуальность предлагаемых сведений, ориентация в сегодняшнем состоянии предмета обсуждения. По формальному признаку эту сторону тьютора проще оценивать, анализируя открыто размещаемые сведения о научных публикациях, коммуникативных мероприятиях, академических сообществах.

Так, в представленной выборке из 20-ти НПР в НЭБ прослеживается присутствие 16-ти (80,0%) состоянием на октябрь 2021 г., четыре НПР не отражены в НЭБ.

Общее количество научных публикаций, индексируемых в Российском индексе научного цитирования (РИНЦ), по выборке составляет 962 работы или чуть более 48 публикаций на каждого НПР кафедры ТиР (или по 60 публикаций в среднем на имеющих профили в РИНЦ). Разброс публикационной активности в целочисленном измерении количества размещённых в РИНЦ научных работ составил от 21 до 240 (в 11,4 раза). Профиль одного из НПР не отражает ни одной опубликованной работы. Среднеарифметическое значение индекса цитирования Хирша по указанной выборке из 16-ти НПР составляет 5,44. Семь НПР из выборки (43,8%) не указывают своим работодателем СевГУ.

Профессионализм тьютора высшей школы утверждается его научными публикациями по преподаваемой дисциплине, обнаруживаемыми в наименовании опубликованных работ, их связанности с категориальным аппаратом религиоведения, смежными отраслями знаний (античная история, философия, языкознание, востоковедение). Так, семасиологический подход к названиям опубликованных статей, монографий, учебной литературы позволяет дать количественную оценку по каждому из авторов выборки. Среди 962 публикаций не менее 609 относятся к тематике религиоведения, богословия античной философии (весовая доля тематических публикаций – 63,3%), причем разброс составил от 4 (минимум) до 223 (максимум) публикаций от одного автора (диспропорция более чем в 55 раз). Пять НПР из выборки не имеют проиндексированных РИНЦ теологических работ. Усреднённое число публикаций, выпадающих на одного автора из выборки, – 38 ед. (а без учёта представителей с «нулевыми» показателями – 55,4 ед.).

Весовая доля теологических публикаций, размещённых в РИНЦ отдельными авторами из выборки, получена методом семасиологического анализа дефиниций, входящих в наименования работ, и колеблется в пределах от 6,2 до 100,0% (один автор). Однако количественная оценка объёма теологической тематики в общей численности публикаций автора даёт весьма условное представление об интенсивности теологического исследования, поскольку более точной методики количественного анализа теологического контента в сервисах НЭБ обнаружить не удалось. Вместе с тем, факт присвоения одного из маркеров (индексы УДК, ГРНТИ, ключевые слова из сферы теологического исследования) позволяют автору публикаций выполнять тьюторские функции в отношении обучающихся с достаточной уверенностью.

Довольно высокая разрозненность контингента обучающихся как по возрастному признаку, так и по набору сформированных ранее компетенций, а также чтение большинства учебных дисциплин преподавателями в режиме «впервые» обусловили характерные свойства тьюторства, его диверсифицированность по областям знаний и субъектам исполнения. Так, осведомлённость отдельных обучающихся в предмете дисциплины наравне с преподавателем-лектором, а в ряде случаев – с более компетентным владением (например, Церковно-славянский язык, на котором ежедневно работают священнослужители РПЦ), создавало эффект возвратного/обратного тьюторства, когда обучаемый готов предоставить более полные знания, чем этого требуют преподаватель и целесообразность учебного занятия.

Аналогичный эффект возникает в отношении методики преподавания, когда обучающийся в близкой, равной или даже превышающей степени владеет педагогическим приёмом, создавая своим присутствием неуверенность, неловкость преподавателю,

отвлекая внимание академической группы на тонкости передачи учебного контента вместо задач усвоения учебного материала. Здесь можно говорить о внезапном (спорадическом) переключении ролевых функций в дуальности «преподаватель-обучающийся». Такое явление, возникающее в информационно насыщенном сообществе и основанное на завышенных компетенциях обучающихся в отдельных сферах знания, можно охарактеризовать как непрямое тьюторство.

Чаще непрямое тьюторство возникает у преподавателя с обучающимися, которых более глубоко интересуют задачи организации учебного процесса, учебно-методического обеспечения, подготовки наглядных материалов, особенно в случаях, когда обучающийся видит своё будущее после получения документа об образовании в непосредственной связи с преподаванием (школа, воскресная школа, детские кружки, вуз). Такие студенты в избыточном объёме накапливают базовые учебно-методические материалы (рабочие учебные программы дисциплин, ФГОСы, тексты федеральных законов и иных нормативно-правовых актов в сфере образовательной деятельности, методические материалы и пособия, учебную литературу). Такой подход позволяет участникам студенческой группы несколько выделяться из общего состава своими усиленными компетенциями в сфере передачи знаний, что в первую очередь и необходимо для эффективного тьютора.

Иногда преподаватель сам предлагает обучающемуся выполнить часть учебно-методической работы, продублировав трудовую функцию преподавателя (разработка заданий модульного контроля, семинара, подготовка мини-лекции и проч.). Например, ФГОС+ для экономистов напрямую предполагает формирование у них во время занятий педагогических компетенций: ПК-12 «способность использовать в преподавании ... в образовательных учреждениях различного уровня, существующие программы и учебно-методические материалы» и ПК-13 «способность принять участие в совершенствовании и разработке учебно-методического обеспечения ...дисциплин» [16, с.10]. Теология своим предметом, целенаправленностью и миссией тем более устремлена в общественную плоскость и персонально к каждому индивидууму. Наклонность к педагогической практике становится естественным атрибутом магистра теологии, даже если ранее он и не трудился в образовательной организации.

Непрямое тьюторство является очень полезным инструментом совершенствования учебного процесса, когда без дополнительных финансовых вложений происходит обмен практиками и элементами интеллектуального знания. Преподаватель выполняет свою трудовую функцию, а студент – свои обязанности в учебном процессе, лишь на некоторое время обмениваясь ролями. Опытные университетские преподаватели довольно умело используют труд студентов для общеобразовательных целей (методическая работа, коммуникативные мероприятия, олимпиады и конкурсы, издательская деятельность и иные), не фиксируя факты дифференциации в оплате трудовых функций: диспропорция в оплате одинакового труда студента (стипендия) и доцента (заработная плата) может достигать десяти раз и более. Одновременно возникает синергетическое взаимодействие, как правило, положительного свойства и решаются учебные, научные, организационно-методические задачи вуза.

В условиях дополнительных ограничений в образовательных коммуникациях университетов вследствие проводимых санитарно-противоэпидемических (профилактических) мероприятий из-за угрозы распространения новой коронавирусной инфекции (COVID-2019), введения режимов повышенной готовности в регионах университеты перешли в дистантные формы организации учебного процесса. От всех

участников при этом потребовались дополнительные умения, навыки и компетенции в сфере онлайн-обучения, не предусмотренные формулировками профессионального стандарта педагога профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования.

Некоторые инициативные обучающиеся сумели заранее пройти подготовку в сфере онлайн-технологий организации университетов, а приобретенные знания в режиме непрямого тьюторства внедряли в учебный процесс ещё до объявления особых и дистантных режимов. На рисунке представлен пример реализации дистанционного курса «Теология» на платформе Moodle (администратор – Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина) по информационно-коммуникационной технологии МООК (массовые онлайн образовательные курсы) с такими характеристиками: дата завершения разработки – 10 декабря 2019 г.; Разработчик – Кондрашихин Андрей Борисович; Режим доступа: https://mooc.mininuniver.ru/login/confirm.php?data=XaCJ8ZbeB8j XIQm/kondrashihin%2Ea%40mail%2Eru. Дата обращения: 30.12.2019 г. 6:41мск.

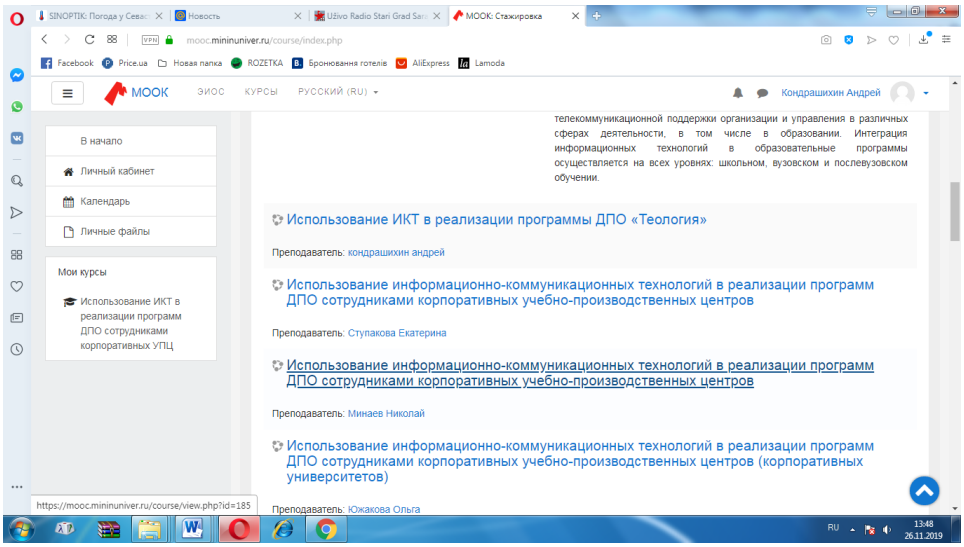


Рисунок 1 - Скрин-шот ссылки на авторскую разработку ДПО «Теология» на платформе Мининского университета (Нижний Новгород). Кондрашихин А.Б. Источник: [9, с.103]

Как правило, университеты в условиях ограничений выбирали для своих НОП одну-две онлайн платформы, а сотрудники в порядке экстерна перестраивались на онлайн-коммуникации со студентами, транслируя оцифрованные фрагменты учебных дисциплин в загрузки платформ. С другой стороны, обучающиеся по своему основному месту работы (деятельности) также переходили в онлайн платформы образовательных коммуникаций. Например, в пределах НОП Севастополя после 2019 г. задействованы такие платформы, площадки, сервисы:

- Moodle – современная система управления учебными курсами (система управления обучением / виртуальная обучающая среда);

- Microsoft Teams – корпоративная платформа профессионального общения, преимущественно педагогических работников;

- Discord – альтернативная платформа, внедрённая для учебных задач СевГУ как бесплатный ресурс видеоконференций и популярный, в частности, среди учащихся;

- iMind – национальный сервис для видеоконференцсвязи, используемый в вебинарах, видеоконференциях, иных массовых трансляциях в Интернете, преимущественно для бизнес-сообщества города;

- Телемост telemost.yandex.ru – отечественный простой и доступный в использовании сервис видео-встреч, преимущественно, профессионального педагогического сообщества;

- Zoom – импортная программа для организации видеоконференций от компании Zoom Video Communications (Калифорния, США), предоставляющая услуги в НОП Севастополя с определёнными ограничениями;

- облачный сервис Яндекс-Диск / Яндекс.Диск с сохранением, удобным обменом между зарегистрированными пользователями информацией в объёмах, достаточных для задач обучения (лекция, практическое занятие, реферат, курсовая работа и проч.);

- социальные сети ВКонтакте, YouTube, Facebook, возможно другие, в первую очередь – национальные;

- средства электронной почты и мессенджеры Mail.ru, Viber, WhatsApp, позволяющие отправлять/принимать сообщения, совершать видео- и голосовые звонки через Интернет;

- программы и сервисы для проведения веб-конференций и семинаров Skype, BigBlueButton, Mirapolis mail, Всероссийские спутниковые онлайн-семинары, webinar.ru, возможно, иные.

Такой ассортимент платформ и сервисов стимулировал академическое сообщество и студентов к освоению дистантных коммуникаций, когда элементы непрямого тьюторства непосредственно использовались самыми разными субъектами НОП Севастополя. Это могли быть: обучающие семинары, куда студенты приглашали преподавателя; тренировки пользователя-преподавателя в искусственно созданной сети; прямые подсказки во время онлайн-лекции на локацию той или иной опции на экране; дублирование преподавательских функций записи, фиксации, репоста и проч. Непрямое тьюторство в таких условиях онлайн-многообразия становилось естественным, функциональная граница между субъектами НОП «преподаватель» и «обучающийся» в учебное время лекции становилась трудно осязаемой, а коллективным результатом становились успешная учёба, защищённые выпускные квалификационные работы (магистерские диссертации) и итоговая аккредитация направления подготовки 48.04.01 Теология со стороны Министерства науки и высшего образования Российской Федерации.

Эффективность инструмента непрямого тьюторства апробирована в 2019-2021 годах в Севастополе для направления подготовки «Теология» с такими результатами: доля защищённых «красных» дипломов с отличием – 40,0%; рост числа преподавательских публикаций в РИНЦ за 2019-2021 г. – на 125 ед. или 13,0% от общего объёма публикаций НПР за период наблюдений, начиная с 1989 г.; число студенческих публикаций за период обучения в магистратуре – не менее 30 (или 4,9% от общего числа учитываемых публикаций НПР кафедры за период, начиная с 1989 г.), из них проиндексированы РИНЦ – не менее 18 (60,0%), одна публикация – в издании ВАК; число студентов, разместивших свои научные публикации в РИНЦ – 9 (90,0%).

Непрямое тьюторство – форма функциональной реализации трудового действия в образовательном процессе, при котором происходит взаимно согласованный обмен ролями между преподавателем (наставником) и обучающимся (учеником) в относительно узком предмете познания (изучения, исследования), главным образом вытекающим из содержания урока или учебной дисциплины. В отличие от других инструментов психолого-педагогического воздействия, например, фасилитации, непрямое тьюторство

не предполагает передачи ролевых функций между субъектами НОП, а нацелено лишь на совершенствование процессных составляющих образования, их методику, дидактику, информационное сопровождение. В условиях расширения номенклатуры специальностей, направлений подготовки, введения новых уровней образования непрямое тьюторство становится неотъемлемым инструментом организации обучения в университете, способствуя более совершенной передаче знаний, навыков, умений от преподавателя обучающемуся и в обратном направлении.

Наиболее результативно непрямое тьюторство реализуется в учебных занятиях, куда вовлечены обучающиеся с довольно высокими компетенциями в различных областях знаний, способные творчески дополнять ход занятия и обогащать учебный контент. Для дальнейшего распространения новых педагогических методов и образовательных технологий в вузовском образовании перспективным видится развитие практики привлечения на учёбу в вузы работающих преподавателей, специалистов иных профессий на периодической основе наряду с существующими технологиями дополнительного профессионального образования, переподготовки, повышения квалификации.

Список литературы

1. Андрущенко, И. В. Оккультизм в современной России как феномен кризиса правовой культуры / И. В. Андрущенко // Педагогический дизайн: программы, среда, технологии : периодический сборник научных и методических материалов студентов, магистрантов и преподавателей / Московский городской педагогический университет. – Москва : ООО «А-Приор», 2020. – С. 145-151.
2. Андрущенко, И. В. Этика зороастризма как фактор формирования межконфессиональных отношений в Древнем Иране / И. В. Андрущенко // Вопросы культурологии. – 2020. – № 1. – С. 55-59. – DOI 10.33920/nik-01-2001-07.
3. Антонов, К. М. Теология как научная специальность / К. М. Антонов // Вопросы философии. – 2012. – № 6. – С. 73-84.
4. Вандышев, А. Н. Христианство на Боспоре в III-VI веках / А. Н. Вандышев // Вопросы культурологии. – 2020. – № 3. – С. 19-24. – DOI 10.33920/nik-01-2003-03.
5. Викторов, М. Агиография раннего христианства в Херсонесе / М. Викторов // Вопросы культурологии. – 2020. – № 3. – С. 6-10. – DOI 10.33920/nik-01-2003-01.
6. Городу-герою Севастополю – 200 лет (Материал к единому политдню – 13 июня 1983 г.) / Лекторская группа горкома Компартии Украины. – Севастополь, 1983. – 11 с. Машинопись [Семейный архив Бориса Васильевича Кондрашихина].
7. Кондрашихин А. Б. Научные кадры в интеграционной парадигме экономики города. Економічний часопис-XXI. 2015. № 5-6. С. 112-115.
8. Кондрашихин, А. Б. Православная традиция в поликонфессиональности города: недавняя ретроспектива и современность / А. Б. Кондрашихин // Традиционные общества: неизвестное прошлое : Материалы XVII Международной научно-практической конференци. В 2-х частях, Челябинск, 27–28 мая 2021 года / Редколлегия: П.Б. Уваров (гл. ред.), Д.В. Чарыков, Н.И. Тахиров. – Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2021. – С. 225-233.
9. Кондрашихин А. Б. Теологические знания в подготовке студентов гуманитарных направлений: выпускная квалификационная работа (магистерская диссертация) 48.04.01 – Теология. ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет». – Севастополь, 2021. – 118 с. (рукопись).

10. Ломакин, С. В. Сопоставительный анализ сюжетов "Благовещение Пресвятой Богородице" в древнерусской иконе и католической картине" / С. В. Ломакин, Т. В. Смирнова // Modern Science. – 2021. – № 5-1. – С. 17-19.

11. Минеева, А. О. Религиозная жизнь Крыма в период раннего Средневековья / А. О. Минеева // Вопросы культурологии. – 2020. – № 3. – С. 25-29.

12. Мурзаев, И. О. Визуализация христианского пространства Тавриды и Херсонеса в рамках образовательных программ / И. О. Мурзаев // Вопросы культурологии. – 2020. – № 3. – С. 50-53. – DOI 10.33920/nik-01-2003-09.

13. Мурзаев, И. О. Воспитание человека в историческом пространстве виртуального мира компьютерной игры / И. О. Мурзаев, А. Л. Панищев // Вопросы культурологии. – 2021. – № 7. – С. 583-591. – DOI 10.33920/nik-01-2107-01.

14. Нагорнова А.Ю. Развитие современного вуза: новые методы и технологии: Коллективная монография / А. Ю. Нагорнова, М. А. Виниченко, Н. Ли [и др.] ; Отв. редактор А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск : ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2021. – 542 с. – ISBN 9785604568835.

15. Научная Электронная Библиотека e-Library.RU [Электронный ресурс]. Заголовок с экрана. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/defaultx.asp?. Время доступа: не регламентировано.

16. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.01 Экономика (уровень бакалавриата) / Приказ Минобрнауки РФ № 1327 от 12 ноября 2015 г. – 23 с.

17. Савушкин, С. П. Законодательные аспекты взаимодействия государства и религиозных организаций / С. П. Савушкин // Вопросы культурологии. – 2020. – № 2. – С. 66-72. – DOI 10.33920/nik-01-2002-07.

18. Севастопольский государственный университет / Официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.sevsu.ru.

19. Смородина, О. С. Гражданско-правовая ответственность за совершение коррупционных правонарушений / О. С. Смородина // Актуальные проблемы гражданского права и гражданского судопроизводства : Сборник статей VI Межвузовской научно-практической конференции им. К.И. Малышева, Челябинск, 16 февраля 2018 года. – Челябинск: Челябинский государственный университет, 2018. – С. 186-194.

20. Современные направления развития вузовского образования. Нагорнова А.Ю., Тарасенко А.А., Овчинников Ю.Д., Абраамян А.А., Черникова В.Е., Омаров О.А., Омарова Н.О., Омарова П.Х., Пастух Т.А., Селезнёв А.А., Бельчикова Т.А., Казакевич Т.В., Ряснянский С.В., Божко Н.В., Кот А.В., Круковский Р.А., Лукашевич Е.В., Самусевич Н.В., Юрченко О.А., Симонова И.Н. и др. Коллективная монография / Ответственные редакторы А.Ю. Нагорнова, Т.Б. Михеева. Ульяновск, 2019.

21. Соловьева, А. А. Россия и Сирия: перспективы сотрудничества в сфере it-технологий в условиях санкционного давления / А. А. Соловьева // Тенденции развития интернет и цифровой экономики : труды IV Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, Симферополь - Алушта, 03–05 июня 2021 года. – Симферополь, 2021. – С. 138-140.

22. Тьюторство в сфере образования (в т.ч. с применением дистанционных технологий) / Программа магистратуры; рук. Ковалёва Татьяна Михайловна д.п.н. – М.: МГПУ, 2021 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.mgpu.ru/programs/magister/tyutorstvo-v-sfere-obrazovaniya/.

23. Трофимова, Н. А. Ресурс древнерусской иконы в формировании духовности младших школьников / Н. А. Трофимова, Т. В. Смирнова // Педагогический дизайн: программы, среда, технологии : периодический сборник научных и методических материалов студентов, магистрантов и преподавателей / Московский городской педагогический университет. – Москва : ООО «А-Приор», 2020. – С. 139-145.

24. Федеральный закон «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ от 21.12.2012 г.

25. Хазиев, П. Д. Любовь, брак, семья в системе духовно-нравственного воспитания: примеры использования теологических знаний / П. Д. Хазиев // Педагогический дизайн: программы, среда, технологии : периодический сборник научных и методических материалов студентов, магистрантов и преподавателей / Московский городской педагогический университет. – Москва : ООО «А-Приор», 2020. – С. 133-139.

26. Хачатрян, Э. В. Технология развития критического мышления в наставничестве студентов и обучающихся Серебряного университета МГПУ / Э. В. Хачатрян, Т. М. Ковалева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2020. – Т. 12. – № 3. – С. 59-74. – DOI 10.14529/ped200305.

27. Шевченко, Н. И. Педагогические технологии: социализация школьников на уроках обществознания : учебно-методические материалы / Н. И. Шевченко ; Н. И. Шевченко. – 2-е издание. – Москва : Русское слово, 2009. – 207 с. – ISBN 9785993201702.

28. Широков И.Б., Гимпилевич Ю.Б. Исследование амплитудных и фазовых флуктуаций электромагнитной волны, вызываемых атмосферной турбулентностью. Известия высших учебных заведений. Радиоэлектроника. 2010. Т. 53. № 4. С. 28-36.

29. Шмонин, Д. В. Технология блага: очерки теологии образования / Д. В. Шмонин. – Москва: Издательский дом "Познание", 2018. – 224 с. – ISBN 9785906960122.

1.6. Актуальные аспекты повышения качества высшего образования в России

Образовательная практика высшей технической школы России конечным результатом обучения и воспитания видит личность специалиста будущего, владеющую широким информационным капиталом, эрудированную, конкурентноспособную, востребованную в условиях постиндустриального информационного общества. В связи с тем, что на государственном уровне ставятся задачи формирования корпуса инженерно-технических кадров, обладающих содержательным и практическим тезаурусом, способных применять весь арсенал знаний в самостоятельной профессиональной деятельности, адаптированных к динамично меняющейся социокультурной среде, актуализируется вопрос повышения качества подготовки личности обучающегося.

В самой отечественной высшей технической школе за последние два десятилетия произошли существенные структурные и содержательные изменения, обусловленные вхождением в Болонский процесс. Переход на двухуровневую систему высшего образования спровоцировал и поиск механизмов ее внутренней адаптации (исходя из экономических, политических, культурных особенностей), который продолжается и в наши дни. Однако сегодня ситуация осложнена новыми социальным вызовами: в современных реалиях концептуальные задачи, которые возложены на высшую школу, дополняются и особыми организационными аспектами – высшая школа должна

качественно проводить учебно-воспитательную работу в условиях максимального напряжения – социальных ограничений, вызванных пандемией. Кроме этого, государственной политикой отмечается важность и значимость построения связей между высшей технической школой, – с одной стороны, и учреждениями и организациями профессиональной деятельности, – с другой. Две стороны – образовательная и производственная – призваны искать пути сближения в плане практической ориентации учебно-воспитательного процесса на заказы и разработки от системы производства, реализуемые в проектной деятельности обучающихся. К тому же, подготовка специалистов будущего ведется с учетом складывающейся ситуации на рынке труда, по которой осуществляется постоянный мониторинг.

Все это *актуализирует* вопросы не только поддержания, но и улучшения качества образования с разных аспектов: мотивированности самих обучающихся, профессиональной и социокультурной компетентности педагогического корпуса, степени материально-технической оснащённости вуза, и, наконец, конкурентоспособности самой отечественной высшей технической школы. Именно поэтому в фокусе нашего внимания находится многоплановый процесс повышения качества высшего технического образования. А конкретно: личности обучающегося, способной к усвоению широкого информационного поля знаний, развитию умений и практическому применению навыков, предложенных в образовательном процессе; активно работающей над собой в плане самообразования, – расширения тезауруса (багажа знаний) и эрудиции, самоанализа, самообучения и самовоспитания; обладающей перспективным мышлением. Непосредственно на педагогический корпус возложены задачи осуществления собственного профессионального роста через совершенствование методологии и методики обучения и воспитания, корректного использования традиционных и инновационных методов сопровождения образовательного процесса, продуманной публикационной активности.

Следовательно, сегодня высшая техническая школа актуализирует методологические подходы в организации и концептуальном оформлении образовательного процесса – использование современных компьютерных средств презентации и раскрытия содержания дисциплины, практическую ориентированность в плане разработки инновационных проектов, усиливающих интерактивную направленность обучающихся и преподавателей, актуализацию идеи партнерства с производственными коллективами (промышленностью и бизнесом). Поэтому *целью* данной исследовательской работы является освещение проблемы повышения качества высшего технического образования в фокусе раскрытия личностных качеств обучающегося в высшей технической школе, – освоение им знаний, умений и навыков адаптации в ходе активного учебно-воспитательного процесса, выявление способностей к самостоятельному расширению информационного поля деятельности, развитие социокультурного потенциала для дальнейшей самореализации, и, встречно, профессионального роста-развития педагогического корпуса в условиях осознанной необходимости и важности выполнения эффективного контракта.

Отечественной высшей технической школой на современном этапе сформулирована расширенная система *целеполагания*, направленная на обучение и воспитание человека ищущего, познающего, творчески организованного. В связи с этим, лейтмотивом процесса обучения и воспитания видится качество подготовки специалиста будущего – степень овладения профессиональными и общекультурными компетенциями и перспективность самореализации. Поэтому в данном исследовании нами *ставится задача*

проанализировать процесс организации, подготовки и роста-развития личности обучающегося в высшей технической школе, способной отвечать на социокультурные вызовы времени, а именно: адаптированной к современной социокультурной реальности, мотивированной как в учебно-воспитательном процессе, так и на дальнейшую самореализацию в конкурент-ной профессиональной среде. Основу *качества* учебно-воспитательного процесса составляет продуктивное и эффективное взаимодействие обучающегося и преподавателя, с акцентированием внимания на максимальном раскрытии и развитии креативных задатков и творческих возможностей обучающегося – стимулированием его к поиску новизны, нестандартным решениям, самобытному проявлению, эвристичности, расширению тезауруса (багажа знаний) и эрудированности, формированию умения выстраивать диалог и толерантности (уважительного отношения к позиции и мнению собеседника).

Теоретическую основу данной работы составили труды представителей отечественной и зарубежной академической школы педагогики и психологии Ш. А. Амонашвили [1], В. И. Загвязинского [3], А. Н. Леонтьева [7], В. А. Караковского, [6], Л. Хьелл, Д. Зиглера [19], С. Нильсона [21] и др. В этих психолого-педагогических исследованиях последовательно и обстоятельно освещается процесс роста-развития личности обучающегося. Опираясь на эти фундаментальные исследования, мы особо акцентируем внимание на идее интериоризации личности, раскрытой Л. С. Выготским [2] и, проинтерпретированной современными представителями психолого-педагогической мысли Д. А. Леонтьевым, А. А. Лебедевой, В. Ю. Костенко [8, с. 100], как процессе вхождения ее в весьма многогранный, насыщенный событийностью, противоречивостью мир взаимоотношений, в котором развивающемуся человеку предстоит найти свою модель поведения, выработать свою систему оценок и суждений в контексте многомерной, пульсирующей и постоянно изменяющейся реальности. Пристальное внимание в сборниках трудов отечественных исследователей [16] и ученых, таких как: Е. В. Какалина [6], В. А. Караковский [7], С. Д. Поляков [13], Н. Л. Селиванова [15] и др., уделено проблеме воспитания личности обучающегося, выработкой системы ценностных ориентиров для дальнейшей самореализации.

В работах зарубежных исследователей Дж. Ди Петро [17], Х. Гарнэра [18], Ю. Лехман [20], С. Нильсона и др. [21] и др. отмечается и особая миссия преподавателя, связанная с многоплановостью задач, которые он обязан решать в ходе профессиональной деятельности. Кроме этого, ряд современных зарубежных и отечественных исследовательских трудов посвящены деятельности педагогического корпуса в условиях повышения качества образования и конкурентоспособности высшей школы, тем более, что эта позиция подкреплена соответствующим документом Правительства РФ «О распределении субсидий, предоставляемых в 2016 г. из федерального бюджета на государственную поддержку ведущих университетов Российской Федерации в целях повышения их конкурентоспособности» [13]. Речь идет о публицистической активности преподавателя, его соответствии современным стратегическим требованиям вуза [11]. Пафос этой деятельности заключается в том, что на современном этапе педагогический корпус вовлечен не только в учебно-воспитательный процесс, но и в научно-исследовательскую работу в связи с тем, что современный образовательный процесс задаёт весьма жесткие требования к преподавателю, который обязан непрерывно повышать свою квалификацию. В этом плане, комплементарность образовательной и исследовательской направлений деятельности связана с расширением профессиональных и общекультурных компетенций самого преподавателя. В этом контексте, мы особо

отмечаем акцентирование внимания на требованиях, предъявляемых к современному инженерному образованию, в частности, представленных и проанализированных в исследованиях В. Г. Иванова, А. А. Кайбияйнен, И. М. Городецкой [4], А. И. Чучалина [16] при опоре на труды зарубежных исследователей [10]. В этих работах раскрыты новые подходы к подготовке обучающихся в высшей технической школе с учетом актуализации практико-ориентированной деятельности с применением подхода CDIO («задумай – спроектируй – реализуй – управляй») [10, 16].

Таким образом, труды представителей академической и современной психолого-педагогической школы позволяют выявить преемственность в интерпретации самой проблемы личностного роста-развития обучающегося и обозначить перспективные тенденции в подготовке специалиста будущего, условия эффективности работы педагогического корпуса в контексте магистральной идеи повышения качества образования.

В качестве *методологической опоры* в нашем исследовании выделены следующие подходы: компетентностный, предполагающий процесс усвоения профессиональных и общекультурных компетенций обучающимся; познавательно-развивающий (основанный на индивидуализации и дифференциации обучения), направленный на раскрытие природного потенциала, аналитических способностей, активизацию развития высших психических функций – памяти, воображения, мышления и речи обучающегося.

В связи с определением теоретико-методологических позиций, мы попытаемся понять, с каким багажом знаний обучающийся приходит в высшую техническую школу, каковы личностные механизмы адаптации к обучению в вузе, каков потенциал к накоплению информационного капитала личности и чем может помочь преподаватель и, в целом, система вузовской практики.

Многолетний опыт педагогической деятельности автора статьи, анализ образовательной практики последних лет позволил нам заострить весьма тревожные и чувствительные проблемы в самой личности обучающегося, которые имеют уже даже не единичные проявления, но просматриваются как рядоположенные (носят массовый характер). А именно: скупость лексического арсенала, заторможенная речевая моторика и языковая скудность; неумение анализировать информационный материал; пассивность, инертность работы мыслительного аппарата – нежелание сделать интеллектуальное усилие над собой, подчас неумение адекватно воспринимать информацию; неспособность либо нежелание осуществлять процесс приращения знаний, выстраивать логическую цепочку причинно-следственных связей. Преодолеть это негативное поле учебно-воспитательной деятельности обучающегося возможно через актуализацию развития самых простых практических навыков – чтения, анализа, интерпретации, выстраивания гипотез, обобщения, синтеза в работе с информацией.

В этой связи, мы попытаемся аргументировать аспекты в организации учебно-воспитательного процесса, которые позволят создать условия для выявления позитивной динамики личностного роста-развития в высшей технической школе. С этой целью возможна корреляция традиционных и инновационных форм и методов обучения и воспитания. А конкретно: внедрение *обязательного чтения научно-исследовательской литературы* с последующим *глубоким анализом в письменном (рукописном) виде, к примеру в жанре эссе:* еще раз отмечаем, что такая организация видится необходимой в связи с вопиющей безграмотностью обучающихся, неумением логически выстраивать предложения, четко выразить мысль, ограниченным словарным багажом, – все это признаки нежелания читать, отсутствия навыков работы с книгой.

Не менее актуализированной в современной образовательной практике видится и *внедрение рефлексирующего диалога* в силу отсутствия навыков общения, которые утрачиваются ввиду тотального увлечения современными гаджетами. Это особо актуально для сегодняшнего поколения обучающихся, у которых есть опыт и технические возможности оперативного получения информации. К слову, их использование в плане мгновенного получения информации возможно. Однако, далее должен идти процесс анализа, осмысления, обработки этой оперативно полученной информации, чего не происходит, а примитивное повторение прочитанного, не отрываясь от источника, не способствует интеллектуальному движению. Однако вместе с этим, высвечивается и другая сторона этого процесса – утрата (или атрофирование) навыков живого общения, неумение или даже презрения к этой практике, нежелание слушать и слышать другого человека, дефицит толерантности. В связи с этим, актуальными видятся формы живой коммуникации, – вербального и языкового общения, – реализуемые в учебно-воспитательном процессе.

Именно поэтому, в современной образовательной практике мы актуализируем *интерактивный процесс обучения и воспитания*, основанный на взаимодействии преподавателя и обучающегося. В ходе этой деятельности реализуется задачи по *социализации личности* обучающегося в аспекте усвоения им новых норм поведения, общения, взаимоотношений – умение встраиваться в социально-культурную среду высшей технической школы, выстраивать коммуникативные связи и в студенческой среде, и с преподавательским составом, выполнять дисциплинарные и организационные требования обучения и воспитания в высшей школе. Особо отмечаем, что в ходе образовательного процесса происходит и *социокультурная адаптация* личности обучающегося, связанная с овладением основами профессиональной культуры – умением общаться на профессиональном языке, расширять профессиональную эрудицию и кругозор, развивать способность к здоровой конкуренции, – безусловно, важной составляющей как в организации современного образовательного процесса, так и дальнейшей самостоятельной профессиональной деятельности. В этом аспекте актуальным является акцентирование внимания на обучающих и воспитательных задачах с учетом исторического момента – формировании в личности обучающегося способности к активному самообразованию и самореализации в образовательной жизни, анализируя и осмысливая социокультурные вызовы времени.

Сегодня нормативно-правовой базой четко определен вектор развития высшей школы: формирование *концептуальных основ содержания* происходит в направлении расширения информационных полей, насыщения содержанием модулей (предметов изучения) – профессиональных, узкоспециальных и общекультурных. Таким образом актуализируется идея накопления информационного капитала личности и развития современного типа мышления. В том, что высшая техническая школа сегодня открывает перед обучающимся широкое поле интеллектуальной деятельности и состоит идея накопления информационно-аналитического капитала личности. На наш взгляд, она реализуется через: формирование представления о профессии и освоение профессиональных компетенций, расширение и обогащение социокультурного тезауруса (общекультурных компетенций), – всего того, что предложено учебно-воспитательным процессом; вхождение в самостоятельный поисково-творческий процесс в направлении расширения информационных полей деятельности через анализ, освоение, интерпретацию с целью развития разных видов мышления (чувственно-эмоционального, образно-ассоциативного, вербального) и речевого аппарата.

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

Качество образовательного процесса в проекции на личность обучающегося в высшей технической школе, в нашей интерпретации, направлено на актуализацию деятельности высших психических функций личности обучающегося. А именно, *восприятия* информации, умение работать с информационными потоками, активизируя *мыслительную* деятельность, развивая *языковую* моторику, насыщая лексический арсенал и, обогащая *речевой* аппарат. Кроме этого, в этих процессах особое внимание должно уделяться *чувственно-эмоциональной* сфере восприятия, анализа и обобщения информации, которая вскрывает *творческую (креативную)* составляющую, активизируя работу *воображения*.

Находясь высшей технической школе, в ходе активного учебно-воспитательного процесса, обучающийся закрепляет уже приобретенные знания, умения и навыки, – все то, что составляло его информационный капитал и социокультурный тезаурус. Но, главное, на этой основе обучающийся развивается дальше, продолжая процесс социализации в другой социально-культурной и профессиональной среде, – в условиях нового окружения и обучающихся, и педагогического корпуса. В связи с этим, образовательный процесс в высшей технической школы предзадаёт особый темпоритм жизнедеятельности в направлении личностного роста-развития, формирования профессиональных и общекультурных компетенций.

Однако, параллельно с активным учебно-воспитательным процессом актуализируются такие качества личности как самодисциплина, самообразование, самовоспитание, самоконтроль.

В связи с этим, в арсенале личности обучающегося мы выделяем определенные качества, совокупность которых и позволит сформировать его информационный капитал и социокультурный тезаурус. В их числе:

- *индивидуальные способности* – для студентов, обучающихся в техническом вузе мы выделяем определенные задатки и способности, связанные с математическим складом ума – анализом, запоминанием и удержанием в памяти формул (багаж знаний из модулей физики и химии), умением выстраивать логические цепочки, выявляя причинно-следственные связи;

- укрепление *волевых качеств* – целеустремленности, усидчивости, стремления к расширению знаниевого поля, пытливости ума, цепляемости памяти. Умение преодолевать возникающие в ходе интеллектуальной деятельности трудности;

- актуализация *мотивов* – побуждений к деятельности и *мотивации* – как осознанного, целенаправленного процесса достижение цели и творческая самореализация в учебно-воспитательном процессе;

- усиление движения личности в сторону *эрудированности* – начитанности, расширения кругозора, самообразования, инициативность в расширении информационного поля деятельности.

Изменение концептуальных основ содержания в сторону насыщения информационно-аналитического поля позволяет нам выйти на общие *методические принципы обучения и воспитания*, сохраняемые и обогащаемые современной педагогической практикой. Методическую основу процесса обучения и воспитания, на наш взгляд, должно составлять сотворчество преподавателя и обучающегося. Поэтому в качестве приоритетного мы выделяем *метод рефлексирующего диалога*, стимулирующий творческую направленность как личности обучающегося, так и преподавателя. Следовательно, сам процесс подобной организации и построения учебно-воспитательной деятельности изначально основан на творческой составляющей, в которую вовлечены обе стороны, – преподаватель и обучающийся. При этом, преподаватель должен обладать весьма широкой профессиональной эрудицией и общекультурным тезаурусом (багажом знаний), техническим арсеналом передачи приемов, навыков овладения спецификой предмета, в связи с тем, что именно он становится проводником важной идеи обучения и воспитания – транслятора информации, расширения профессиональных компетенций, извлечения жизненно-практических уроков из конкретных примеров.

Одной из ключевых составляющих образовательного процесса является его *практико-ориентированная направленность*. В ее реализации высшая техническая школа выстраивает связи с разными производственными коллективами. Проектная и практическая деятельность обучающихся осуществляется в направлении выполнения заказов производства. Поэтому именно такая деятельность позволяет выявить степень общепрофессиональной и узкоспециальной компетентности обучающегося, раскрыть его креативно-творческий потенциал, навыки коммуникации и социализации. Самостоятельная проектно-практическая деятельность обучающихся выражается формулой CDIO: «задумай – спроектируй – реализуй – управляй» [10], актуальной для современного образовательного процесса, который открывает перед обучающимся самое широкое поле деятельности, – учебно-воспитательное, исследовательское, практико-ориентированное.

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

Мы подчеркиваем, что современная отечественная образовательная практика высшей технической школы многое утратила в силу объективных причин, а именно: принципиальных изменений, произошедших в социально-культурной среде на рубеже XX – XXI вв., изменений идеологической доминанты жизни, концептуального обновления структуры и содержания образования на современном этапе.

Структурное обновление и сегодня происходит на основе сохранения высшего образования как внутренне целостной системы, в которой каждый из уровней обучения

(бакалавриат или магистратура) имеет свое типизированное решение в образовательных программах, и, является базой для развития творческих способностей обучающихся, формирования основ профессиональной культуры и дальнейшего совершенствования профессионального мастерства. Концептуальное обновление основано на сохранении дидактической целостности образовательного процесса: соотнесенности целей и задач, специфики содержания модулей, совокупности методов обучения и воспитания, направленных на развитие не только творчески ориентированной личности, но и социально, культурно адаптированной к весьма сложным требованиям времени, в связи в актуализацией самого понятия «рынок труда», развитие творческой активности обучающихся через освоение новых направлений и форм практической деятельности.

Вектор развития высшей технической школы на современном этапе направлен на актуализацию личности обучающегося, способной своей деятельностью ответить на социальные вызовы времени, и обладающей: профессиональной эрудицией; общекультурным тезаурусом; социальной и культурной адаптированностью (умением быстро ориентироваться в запросах рынка, осваивать приходящие новые формы организации жизни); способностью конкурировать.

Таким образом, качество высшего образования связывается с новыми стратегическими задачами высшей технической школы – возможностью обеспечить сбалансированное решение встраивания личности молодого специалиста в социокультурную среду. Высшая техническая школа сегодня должна направить свои усилия на разрешения противоречия между содержанием образования и требованиями заказчика, углублением профессионализации учебно-воспитательного процесса, совершенствованием материально-технической базы, осуществления системных мониторинговых исследований востребованных специальностей на рынке труда. Повышение качества высшего образования напрямую связано с модернизацией самой высшей школы, обеспечением практического значения высшего образования, усилением международного сотрудничества по обмену педагогическим опытом, созданием в вузе творческой атмосферы учебно-воспитательной, познавательно-развивающей деятельности, внедрением информационных технологий.

Качество высшего образования – это весьма широкое понятие, охватывающее разные процессы:

- качество подготовки выпускника школы;
- качество подготовки педагогического состава высшей школы;
- в условиях современного социального вызова – пандемии – оснащенность материально-технической базы высшей школы и возможность осуществления учебно-воспитательного процесса для преподавателя в рамках высшей школы на своем рабочем месте.

Качество образования в высшей школе – это также способность сформировать базовое ядро – профессиональные умения, знания и навыки – профессионально компетентностную модель личности специалиста и способность к дальнейшей социализации в обществе, способность к саморазвитию (поиску актуальных идей, самообразованию). Процесс повышения качества образования в высшей технической школе обусловлен мотивированностью личности обучающегося на полномасштабное участие в учебно-воспитательном процессе, с одной стороны, мотивированность педагогического корпуса на добросовестное исполнение условий эффективного контракта, позволяющему преподавателю находиться в поиске новых, перспективных научно-исследовательских направлений, обогащающих его деятельность.

Список литературы

1. Амонашвили, Ш. А. Педагогическая симфония / Ш. А. Амонашвили. М.: Мастер-Банк, 2002. – 667 с.

2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.

3. Загвязинский, В. И. Практическая методология педагогического поиска / В. И. Загвязинский. Тюмень: ЗАО «Легион-Групп», 2005. – 72 с.

4. Иванов В. Г., Кайбияйнен А. А., Городецкая И. М. Инженерное образование для гибкого, жизнеспособного и стабильного общества // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 60–69.

5. Какалина Е. В. Компоненты модели воспитательного пространства в системе открытого образования // Вестник Тамбовского гос. ун-та. 2009. № 5(73). С. 109–120.

6. Караковский В. А. Сегодня самое время поклониться учителям России // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т 2, №1 (36). С. 13–15.

7. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. М.: Мысль, 1996. – 175 с.

8. Леонтьев Д. А., Лебедева А. А., Костенко В. Ю. Траектории личностного развития: реконструкция взглядов Л. С. Выготского // Вопросы образования № 2, 2017. С. 98 –109.

9. Назарова И. Б. Вызовы для российских университетов и преподавателей // Высшее образование в России. 2015. № 8–9. С. 61–68

10. Переосмысление инженерного образования. Подход CDIO / Эдвард Ф. Кроули, Й. Малмквист, С. Остлунд, Д. Р. Бродер, К. Эдстрем / Под ред. А. И. Чучалина. М.: Высшая школа экономики, 2015. 502 с.

11. Польдин О. В., Матвеева Н. Н., Стерлигов И. А., Юдкевич М. М. Публикационная активность вузов: эффект проекта «5–100» // Вопросы образования № 2, 2017. С. 10–33.

12. Поляков С. Д. В. А. Караковский и Л. С. Выготский: опыт сопоставления идей // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2, №1 (36). С. 41–47.

13. Постановление Правительства от 19 мая 2016 г. № 960-р «О распределении субсидий, предоставляемых в 2016 г. из федерального бюджета на государственную поддержку ведущих университетов Российской Федерации в целях повышения их конкурентоспособности».

14. Селиванова Н. Л. Инновационные ответы на современные вызовы воспитанию (читая В.А. Караковского) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т.2, №1 (36). С.16–25.

15. Управление в сфере воспитания: программы, методические материалы и рекомендации / Под ред. Н.А.Барановой. Тверь: ООО «ГК «Стимул», 2014. – 102 с.

16. Чучалин А. И. О применении подхода CDIO для проектирования уровневых программ инженерного образования // Высшее образование в России. 2016. №. 4. С. 17– 32

17. Di Pietro G. (2004) The Determinants of University Dropouts: a Bivariate Probability Model with Sample Selection // Applied Economics Letters. Vol. 11. No. 3. P. 187–191.

18. Garnier H. E., Stein J. A., Jacobs J. K. (1997) The Process of Dropping out of High School: A 19-Year Perspective // American Educational Research Journal. Vol. 34. No 2. P. 395–419.

19. Kh'ell L., Zigler D. Theories of personality. SPb.: Peter, 2003. 608 p.

20. Lehmann W. (2007) “I Just Didn’t Feel Like I Fit In”: The Role of Habitus in University Dropout Decisions // The Canadian Journal of Higher Education. Vol. 37. No 2. P. 89–110.

21. Nilson C., Fetherston C.M., McMurray A., Fetherston T. Creative Arts: An Essential Element in the Teacher’s Toolkit When Developing Critical Thinking in children // Australian Journal of Teacher Education. 2013. № 7. P. 1 – 17.

1.7. Проблемное поле современной профессиональной подготовки педагогических кадров

Цель профессионального образования сегодня – это подготовка конкурентоспособного, компетентного специалиста, который будет востребован на рынке труда и готов к профессиональному развитию. Однако в современном мире с учетом перехода к двухуровневой системе высшего образования возникает ряд вопросов, связанных с реализацией подготовки кадров. Актуализация внутреннего содержания образования неизбежно ведет к переменам в традиционной системе образования в целом и порождает проблемы профессиональной подготовки, связанные с вопросами не только реализации подготовки, но и с вопросами готовности специалиста к осуществлению практической деятельности, что в особенности находит свое отражение в системе подготовки педагогических кадров, поскольку именно специалисты данной области призваны решать задачи осуществления образовательного процесса.

Целесообразно в данных условиях проанализировать состояние процесса современной профессиональной подготовки кадров, определить существующие проблемы профессиональной подготовки педагогических кадров, их суть и содержание, обозначить или предложить возможные пути решения.

К проблеме профессиональной подготовки педагогических кадров обращаются педагоги и ученые, такие как Сластенин В.А., Мищенко А. И., Исаев И. Ф., Абдуллина О. А., исследуя характеристику педагогической профессии, процесс профессионального становления педагога. Такие исследователи, как Маркова В. К., Мерзлова М., Григорьева А. С. уделяют в своих работах внимание диагностике профессиональных компетенций педагога, способам повышения уровня компетентности, а также содержанию процесса повышения квалификации педагогических кадров. Теоретико-методологические основы профессиональной подготовки в сфере педагогической деятельности, современные технологии обучения, вопрос готовности педагога к практической деятельности раскрываются в трудах Левиной М. М., Жуйковой Н. А., Решетникова П.Е., Золина И. Е.

Неоспоримым является тот факт, что профессиональная подготовка педагога – одна из наиболее значимых социальных программ общества. Данную мысль высказывает и исследователь Г.С. Сухобская [4], подчеркивая, что данный процесс связан с прогнозированием будущего, причем не в фантастической форме, а в конкретно-действенной и реалистичной. Исследователи педагогической науки Симоненко В.Д. и Ретивых М.В. детерминируют процесс профессиональной подготовки педагогических кадров как процесс, осуществляемый в рамках профессионально-педагогического образования, важнейшей задачей которого является формирование и развитие личности, способной к эффективной деятельности в условиях образовательного процесса.

Различие существующих подходов к профессиональной подготовке педагога обусловлено изменением в его функциях. Функции педагога в условиях модернизации образования существенно отличаются от прежних. Они проявляются в различных видах деятельности: управленческой, исследовательской, дидактической, организаторской, прогностически-проектировочной и рефлексивной. Полифункциональная деятельность педагога предполагает решение различного характера профессиональных задач и требует от педагога высокого профессионализма в осуществлении инновационной деятельности.

Анализ актуальных проблем современной профессиональной подготовки педагогических кадров. Роль педагога в современном образовательном процессе, по мнению ряда исследователей [16], сводится к созданию условий, способствующих развитию творческих возможностей и способностей обучающихся. Данный процесс находит свое отражение в организации взаимодействия с учениками, и, в связи с этим, требует наличия таких качеств, которыми должен обладать современный педагог, как способность к совместному творчеству, наличие демократического стиля поведения, умение регулировать познавательную деятельность. Также можно отметить, что организация деятельности студентов в процессе формирования их педагогической компетентности должна решать следующие задачи профессионального становления: научить студентов не столько получать знания в готовом виде, сколько приобретать их самостоятельно и уметь применить в профессиональной деятельности. Не менее важным при подготовке педагога является формирование профессиональных ценностных ориентаций, поскольку это является значимой составляющей профессиональной компетентности специалиста, определяющей его конкурентоспособность в современных условиях [16].

Вышеперечисленные требования к профессиональной подготовке педагога реально осуществить в условиях уровневой подготовки. Такой процесс строится в соответствии с концепцией опережающего образования, в основе которой лежит идея развития личности, ориентация на подготовку специалиста, обладающего многофункциональными умениями [12]. Организация образовательной среды с учетом концепции опережающего образования позволит подготовить профессионально мобильного специалиста. В современных условиях часто встречающийся проблемой является то, что молодой педагог выходит на работу практически неподготовленным к специфике своей профессиональной деятельности. Он не может сразу научиться длительно концентрироваться, снимать эмоциональное напряжение, анализировать психологическое состояние обучающихся и правильно выстраивать общение с коллегами и родителями. Несмотря на достаточный объем знаний по психологическим и педагогическим наукам будущего педагога, прикладных компонентов в программах обучения не так много. Таким образом, комплекс приоритетных направлений в профессиональной подготовке педагога отличает, во-первых, формирование высокоуровневого образования, развитие социальной компетентности, во-вторых, внимание к другим людям, их чувствам, поступкам, мнению, в-третьих, получение специальных навыков в области прикладной психологии и психологии общения. Предложенные аспекты призваны обеспечить устойчивую базу для развития и совершенствования педагога в ходе его профессиональной подготовки и будущей профессиональной деятельности.

Совокупность профессионально обусловленных требований к педагогу определяется как профессиональная готовность к педагогической деятельности [15, с. 23]. В ее структуре можно выделить, с одной стороны, психологическую компетентность, наличие

неких личностных качеств, а с другой стороны - научно-теоретическую и практическую компетентность, владение конкретными навыками, как базу профессионализма.

Содержание структуры профессиональной готовности как отражение цели профессиональной подготовки педагогических кадров отражено в профессиограмме, аккумулирующей личностные качества и параметры профессиональной деятельности педагога.

К настоящему времени накоплен серьезный опыт моделирования профессиограммы педагога, позволяющий профессиональные требования, предъявляемые к педагогу объединить в три базовых взаимосвязанных комплекса:

1. Личностные качества

2. Качества, определяющие специфику педагогической профессии, специальные знания, умения и навыки по специальности

3. Дидактические, академические, коммуникативные способности, педагогическое воображение

Исследователь А. И. Щербаков к числу важнейших педагогических способностей относит дидактические, конструктивные, перцептивные, экспрессивные, коммуникативные и организаторские [15, с. 25]. В психологической структуре личности педагога он также выделяет общегражданские качества, нравственно-психологические, индивидуально-психологические особенности, общетрудовые, коммуникативные и самообразовательные. Педагог – это не только транслятор знаний, но и ведущий человек в формировании личности, утверждения человеческих качеств. В этой связи цель профессиональной подготовки сегодня может быть представлена как непрерывное общее и профессиональное развитие педагога нового типа, которого характеризуют:

- высокая ответственность и социальная активность;

- любовь к детям, желание и умение работать вместе с другими;

- высокий профессионализм, инновационный стиль научно-педагогического мышления, готовность к созданию новаторских идей и поиску творческих решений;

- потребность в непрерывном самообразовании и психологическая готовность к нему;

- профессиональная работоспособность, мобильность.

Кроме того, современный педагог должен ориентироваться в различных отраслях науки, основы которой он преподает, кроме того, он должен быть в курсе новаторских исследований и открытий, новых технологий, должен уметь определять ближайшие и будущие перспективы преподаваемой отрасли. Сущностью профессиональной подготовки педагогов к многофункциональной практической деятельности является также и овладение ими инновационными педагогическими идеями, навыками в сфере опытно-экспериментальной и инновационной деятельности. В связи с этим особую значимость приобретает подготовка педагога как организатора инноваций в образовательном процессе, способного оказывать педагогическую помощь обучающимся.

Теоретический анализ литературы позволяет сделать вывод, что для достижения вышеперечисленных требований, для саморазвития творческой сферы личности педагога, необходимо ориентировать процесс профессиональной подготовки на создание внешних и внутренних условий деятельности педагогов [17].

Внешними условиями в этом случае могут выступать:

- наличие целевых установок проектирования образовательного процесса;

- обеспечение личностно-ориентированного, культурологического, аксиологического подходов как основополагающих в организации системы профессиональной подготовки педагога;

- формирование у будущих педагогов представлений о мировоззрении, картине мира, роли человека в нем и его взаимоотношениях с обществом и другими людьми;

- ориентация профессиональной подготовки педагога на систематизированную научно-исследовательскую, практическую и проектную деятельность;

- свободный выбор видов творческой деятельности;

- включение педагогов в процесс профессионального самовоспитания и стимулирование их рефлексивной деятельности.

Внутренними условиями деятельности педагогов в процессе профессиональной подготовки являются:

- развитие мотивации саморазвития и самовоспитания;

- определение целевых установок педагогической, методической, исследовательской деятельности;

- представление образца структуры и качеств профессиональной личности педагога;

- навыки в различных отраслях педагогической деятельности;

- владение техниками самоорганизации и умение их применять;

- самоанализ как одно из условий стимулирования саморазвития специалиста.

Таким образом, создание системы внешних и внутренних педагогических условий в современных условиях становится важнейшей задачей в системе профессиональной подготовки будущих педагогов, которую необходимо решать с активным участием в данном процессе педагогов системы высшего профессионального образования, способных приобщать молодых специалистов к инновационным начинаниям и технологиям.

Подводя итог, можно отметить, что вопросы профессиональной подготовки педагогических кадров являются актуальной темой настоящее время, в связи с произошедшей в последние годы и еще не завершившейся модернизацией системы образования. В следующей главе будут рассмотрены и проанализированы существующие актуальные проблемы в сфере подготовки педагогических кадров с учетом характера современных социально-экономических условий и требований работодателя к специалисту. Современному этапу развития образования присущ ряд тенденций, что, в свою очередь, существенно меняет требования к квалификации кадров, содержанию их профессиональной подготовки. Целесообразно использовать комплексный подход к существующим проблемам современной профессиональной подготовки педагогических кадров с целью поиска возможных путей их оптимального решения.

Происходящие изменения в жизни современного общества, социальный и научно-технический прогресс предъявляют все более разнообразные и высокие требования к системе профессиональной подготовки кадров в нашей стране, в том числе и к системе высшей школы, где данный процесс реализуется. Исследователи выделяют негативные тенденции в сфере образования за прошедшие два десятилетия, а именно спад уровня общеобразовательной подготовки выпускников, рост количества выпускников с низкого уровня базовыми профессиональными навыками, в результате чего молодые специалисты зачастую оказываются неспособными к полноценной эффективной профессиональной деятельности.

Безусловно, данные тенденции в сфере образования усугубляются последствиями жизненных явлений прошедших десятилетий: экономическим, политическим и

социальным кризисом; деформациями в социальной политике, изменившими отношение к престижу образованности и образовательной системе в целом [8]. В связи с этим вопросы профессиональной подготовки педагогических кадров сегодня приобретают статус одной из важнейших проблем образовательного процесса в нашей стране, ключевого вопроса реформ образования настоящего времени и обозримого будущего.

Образование, как и любое другое общественное явление, представляет собой сложнейшую систему, отличающуюся множеством аспектов. Данное обстоятельство, а также необходимость осмысления произошедших перемен в сфере образования, требуют комплексного подхода к анализу состоянию профессиональной подготовки в настоящее время и поиска эффективных путей повышения качества подготовки в контексте взаимодействия со всеми сторонами системы образования. Анализ научной литературы, посвященной данному вопросу, показывает, что проблемы профессиональной подготовки педагогических кадров поднимают многие исследователи, рассматривают разнообразные аспекты происходящих изменений в образовании, такие как организация научно-исследовательской работы будущих специалистов [9], совершенствование системы профессионального образования [2], а также социально-экономические последствия профессиональной подготовки.

В ходе исследований Золина И.Е. были выявлены актуальные тенденции профессиональной подготовки специалистов и качества образования, а также представлений экспертов об оптимальной структуре профессионального образования. За последние десятилетия наблюдается тенденция экстенсивного роста системы образования, ускоренной аккумуляции образовательного потенциала общества. Данная тенденция без необходимой перестройки образовательного процесса в соответствии с нуждами рынка труда по итогу привела к противоречию между развитием системы образования и претерпевающими изменения потребностями кадрового обеспечения. Именно в течение последних десятилетий, по мнению многих экспертов, проявился «избыток образования» [8], вместе с тем с видимым дефицитом работников по ряду рабочих специальностей (сварщики, монтажники, крановщики и т. д.). Данное явление говорит о спаде престижа высококвалифицированного труда рабочих, нарушении соотношения заработных плат работников разной квалификации, а также о том, что большая часть нагрузки в формировании конкретных навыков профессиональной деятельности перешла на стадию обучения уже после начала трудовой деятельности. Таким образом на рынке труда появилось большое количество не востребованных дипломированных специалистов – юристов, экономистов, бухгалтеров, менеджеров, которые по мнению многих экспертов и работодателей только числятся специалистами, а на деле специалиста из себя не представляют. По данным исследования И. Е. Золина [8], данное положение дел затрагивает профессиональную подготовку кадров большинства направлений и специальностей, а также и тех, где позиции высшей школы России были традиционно высоки. Можно констатировать тот факт, что в сегодня в нашей стране понятие высшего образования обесценивается. По результатам исследований и отзывов работодателей, на многих предприятиях есть советские специалисты, в сравнении с которыми современные выпускники зачастую не способны решить элементарную производственную задачу. Данные тенденции говорят о необходимости рассмотрения комплексного подхода к системе профессиональной подготовки педагогических кадров современной высшей школы.

Вышеперечисленные проблемы, по мнению экспертов, требуют системных последовательных изменений, способных скорректировать качественные и

количественные характеристики образовательной сферы, отрегулировать систему профессиональной подготовки педагогических кадров в соответствии с современными требованиями работодателя и запросами общества. систему основных функций молодого специалиста. Исследователи отмечают, что основными ключевыми параметрами системы требований к молодым специалистам становятся образованность, креативность, непрерывное обучение, самостоятельность. Вместе тем, данные характеристики вступают в очевидное противоречие с существующей на сегодняшний день системой профессиональной подготовки, которую можно охарактеризовать как «теоретизированную», то есть нацеленную на получение большей доли теоретических знаний и навыков, чем практических, приближающих к реальной профессиональной деятельности.

Как же в этих условиях нужно подходить к обучению будущих специалистов? Данный вопрос автор выделяет одной из ключевых проблем современной профессиональной подготовки педагогических кадров. Сегодня в образовательном процессе преобладает подход, следуя которому главной целью видится доведение до студентов определенных знаний, предусмотренных образовательной программой и государственными стандартами. В рамках данного подхода делается акцент на учебный план, самостоятельную работу студента и его усилия в ходе восприятия преподнесенного материала. Такой подход к процессу обучению, по мнению исследователей, [5] слабо развивает познавательную активность студента, поскольку предполагает больше пассивную деятельность с многократными повторениями. Наряду с этим, современная наука и общество требуют специалистов, обладающих новаторским средствами труда, владеющих практическими навыками и способных генерировать новые идеи и предлагать креативные пути. В реальности картина выглядит так: приступая к профессиональной деятельности, выпускники в первый раз в жизни сталкиваются с современными технологиями, будь то работа на производстве или работа в гуманитарной сфере. Они зачастую впервые сталкиваются с проблемами, не зная, как подойти к их решению. Это приводит к тому, что специалиста надо переучивать, ориентировать на сегодняшний день и давать ему возможность освоить те прикладные навыки, которые необходимы ему в ходе реализации профессиональной деятельности. Таким образом, молодые специалисты зачастую получают знания и навыки, которые могут им даже не понадобиться или же которые они не смогут в полной мере реализовать на практике. Комплекс возникающих впоследствии проблем может быть объемным, однако важен тот факт, что у всех этих проблем общие корни. Рассмотрение любой из них показывает то, что трудности, вытекающие из решения, отчасти связаны с традиционным представлением об образовании как о чем-то предшествующем трудовой деятельности, существующем в стороне от нее. Отсюда, по мнению большинства экспертов, вытекают две основные задачи по повышению качества профессиональной подготовки выпускников [9].

Первая задача состоит в усилении практической составляющей обучения. По мнению исследователей, сегодня настает время внесения изменений в характер взаимоотношений учебных заведений с работодателями, усиления взаимного интереса к повышению качества подготовки и переподготовки кадров. Таким образом, следуя данному подходу, обучению профессии должен предшествовать в первую очередь анализ сферы профессиональной деятельности будущего специалиста, определение основных закономерностей и принципов практической деятельности. Данный подход, несомненно, требует привлечения к профессорско-преподавательскому составу одних из самых талантливых и высококвалифицированных специалистов, обладающих опытом

практической деятельности в выбранной выпускником сфере. Ведущими дисциплинами в таком случае должны стать дисциплины практической направленности, при этом формирование рабочих программ по данным дисциплинам должно отличаться от традиционного подхода: целесообразно начинать обучение не со знакомства с общими принципами дисциплины, а с наглядной демонстрации применения данных принципов непосредственно в производственных процессах, разработках, исследовательской работе и т. д.

Актуальной проблемой автор также видит вопрос о взаимосвязи образовательного процесса с реалиями современного мира. Нельзя оставить без внимания тот факт, что новаторские технологии появляются в жизни значительно раньше, чем находят свое место в методических пособиях, рабочих программах и учебных планах [9]. Целесообразно, чтобы нормативная документация была открытой для постоянного обновления ее содержания, позволяла совершенствовать и накапливать методический, практический и теоретический опыт. Необходимо, чтобы сфера профессиональной подготовки педагогических кадров была мобильной и могла активно реагировать на те изменения, которые происходят в технике, науке и творчестве. Нам кажется, что предложенные направления позволили бы оптимизировать процесс профессиональной подготовки, повысить ее уровень, разработать эффективные учебные планы, повысить результативность производственной и преддипломной практики, дипломного проектирования, то есть максимально точно отразить требования и запросы общества и работодателя.

Вторая задача по повышению уровня профессиональной подготовки педагогических кадров состоит в том, чтобы поставить обучающегося в такие условия, которые могли бы побудить в нем внутреннюю потребность и мотивацию к знаниям для достижения определенных жизненных целей, которые касаются карьерного роста, получения авторитета, самореализации и саморазвития. В рамках реализации данной задачи акцент делается на самостоятельной активности студентов, пробуждении творческого потенциала, выработке умения к преодолению профессиональных сложностей, а также к планированию и анализу ожидаемого результата. В данных условиях мобилизуются положительные стороны потенциального работника, включая такие его качества, как воля, решимость, активность, уверенность, что в совокупности создает наилучшие условия для приобретения навыков достижения поставленной цели.

Перечисление обозначенных задач сводится и к такой задаче, как повышение профессионализма педагогических кадров, в том числе и в вузах, а значит, и повышение их профессиональной подготовки. Необходимость решения данной задачи объясняется тем, что совершенствование системы высшего образования на современном этапе определяется во многом состоянием педагогических кадров, их культурой, эрудицией, отдачей своей профессии и, конечно, профессиональным мастерством. Роль педагога, лектора, научного руководителя будущих специалистов значительна. Вместе с тем их работа из года в год становится все сложнее, поскольку повышаются требования к специалистам и их объему знаний, ускоряется срок освоения программ, уплотняется сетка часов и т. д. При этом преподаватель должен нести еще и воспитательную функцию, то есть быть и социологом, и психологом, учитывать психолого-педагогические и возрастные аспекты обучающихся.

Теоретический анализ литературы показывает, что многие эксперты отмечают факт того, что в научно-педагогической практике до сих пор отсутствует вполне продуманная, четкая и сохраняющая преемственность система подготовки и отбора

научно-педагогических кадров [9], система, которая бы исключала возможность проникновения в профессорско-преподавательский состав лиц, лишенных необходимых компетенций. Многие исследователи отмечают, что сегодня наблюдается процесс снижения качества профессорско-преподавательского состава, так как в какой-то момент прервался принцип преемственности в этой сфере. «Если вернуться к советской высшей школе, в эту профессию шли лучшие, была такая тенденция, что лучшие учились у лучших, соответственно, становились лучшими» [3].

Сегодня к преподаванию в вузе фактически может быть допущен каждый, кто имеет соответствующий диплом, тем более диплом кандидата или доктора наук. Однако необходимо помнить, что такие документы являются лишь свидетельством об образовательном уровне и научных заслугах их владельца, но ни в коем степени не могут охарактеризовать педагогические достоинства и качества их обладателя. Именно по этой причине отбор в аспирантуру или подразделение, готовящее преподавательские кадры, должен быть тщательным и направленным на выявление именно педагогических качеств. Важным является не только требование от преподавателей высокого уровня и наличие определенных теоретических знаний, но и возможность вооружить их передовым учебно-методическим опытом, систематически обновлять знания о современных технологиях и методах работы.

Необходимо, чтобы содержание преподавания в полной мере отражало современные достижения науки, техники и культуры, взаимосвязь науки и производства, достижения философского знания и научной методологии, чтобы в нем учитывались современный уровень образованности, особенности психологии новых поколений молодежи [1]. Ведь научно-педагогический состав высшей школы призван готовить специалистов, способных быстро адаптироваться в условиях современного научно-технического и социального прогресса, умеющих сочетать теоретические знания и решать практические вопросы.

По мнению большинства экспертов, высшие учебные заведения должны быть ориентированы на подготовку высококвалифицированных работников и обеспечивать фундаментальную подготовку по широкому кругу технических, гуманитарных и естественно-научных дисциплин. Данная подготовка позволит молодому специалисту легко ориентироваться в быстро меняющихся реалиях и использовать творческих подход к решению возникающих вопросов.

Ряд исследователей полагают, что важно при этом исключить массовость получения высшего образования, сосредоточив внимание на качественных аспектах образовательного процесса [6]. Это значит, что высшее образование в данном контексте нужно рассматривать как элитарное образование, а не как то, которое должен иметь каждый. Однако автор не совсем согласен с данным мнением. Нам кажется, что в современной ситуации внимание должно быть нацелено на качество образование прежде, чем на его количественные характеристики. Целесообразно, следуя принципам Болонской системы, рассматривать вопрос элитарности образования по его уровням. Такие уровни, как магистратура и аспирантура могут как раз являться представителями элитарного образования, т. к. освоение данных уровней образования уже подходит не каждому, а запросы общества и требования работодателей не говорят нам о дефиците педагогических или научных кадров, а лишь о качестве их профессиональной подготовки.

Таким образом, сегодня необходимы последовательные и системные действия в направлении модернизации системы профессиональной подготовки, связанные с повышением ее уровня и качества, эффективности планируемых результатов и соответствии требованиям работодателя и запросам современного общества.

В современных условиях становится очевидно, что в образовательной среде претерпевают изменения различные компоненты, особенно такой субъект, как обучающиеся. Сегодня молодёжь видит в получении полноценного образования неотъемлемое условие достижения высокого социального статуса. При таком понимании овладение компетенциями, то есть знаниями, умениями и навыками перестаёт выступать как первая цель образования, а выступает средством реализации иных стремлений жизни. Подрастающее поколение выделяет образцом высокий уровень жизни населения развитых сегодня стран [12]. Однако, при таком подходе у обучающихся не происходит формирования осознанного образовательного выбора, в связи с чем пропадает личная ответственность за его последствия.

Если рассмотреть такой компонент образовательной системы, как педагоги, то можно увидеть, что в настоящее время он менее всего претерпел изменений. Однако, при этом есть ряд противоречий, которые не могут не влиять на процесс профессиональной подготовки педагогических кадров. Введение Болонской системы в сфере образования поставило вопрос о соответствии «специалиста» первой либо второй ступени высшего образования. Изменения положений государственных стандартов высшего профессионального образования привели к рассогласованию требований к выпускникам высших учебных заведений и квалификационных требований к педагогам при приёме на работу и прохождении аттестации педагогических кадров [12]. На сегодняшний день, исходя из образовательных стандартов и структуры системы подготовки, можно выделить 5 групп компетенций педагога в области [12]:

1. Целеполагания;
2. Реализации учебно-воспитательного процесса;
3. Создания условий образовательной среды и ее организации;
4. Организации процесса взаимодействия с другими субъектами образования;
5. Планировании и реализации профессионального самообразования.

Современные образовательные стандарты по своей сути делают упор на второй группе. И пока в образовательных учреждениях работают выпускники предыдущих лет, то от их компетентности и уровня подготовки будет зависеть успешность реформ образования.

Как показывают исследования, проблемы образовательных реформ волнуют абсолютное большинство педагогов (более 90%) [12]. Однако, представления многих педагогов о происходящих изменениях в образовательной системе отличаются фрагментарностью. Для учителей представляется не до конца известным содержание реформ, они не подмечают связи между проводимыми мероприятиями, не могут сформулировать общие цели модернизации образования. В целом педагоги склонны ко мнению, что реформы не оказывают влияния на их ответственность за принятие педагогических решений. Выход из сложившийся ситуации может лежать в области послевузовского профессионального образования.

Так, ряд ученых [12,15,16] выделяет проблему подготовки и переподготовки современного педагога одной из важнейших социальных проблем. Процесс модернизации образования требует подготовки качественно нового типа педагогического работника, способного к работе в иных условиях, готового адаптироваться к инновационным внедрениям, быть мобильным, адекватно реагировать на перспективные тенденции развивающегося общества. Совершенствование качества образования и профессиональной подготовки, в том числе и педагогических кадров, имеет прямую зависимость от уровня подготовки самих педагогов. Тем самым, высокое значение

профессии педагога определяет и соответствующе требования к нему. Будущие педагоги должны усвоить, что уровень их профессиональных компетенций должен непрерывно расти. Конечно, на практике данный принцип реализуется не всегда. Данной проблеме уделило внимание множество исследователей. Еще К. Д. Ушинский, разрабатывая педагогику как науку, обратил внимание на проблему педагога и систему его подготовки и подчеркнул мысль о том, что учитель – наиважнейший элемент в педагогическом процессе. Педагог должен обладать разнообразными, точными и определенными знаниями по тем наукам, которые являются для него основными. В настоящее время обучающиеся «информационно свободнее» [7], то есть объем их знаний не зависит на все сто процентов от педагога, так как информацию они могут добывать из различными источников. В данной ситуации педагог должен выступать в роли координатора, наставника, который направляет обучающегося, приводит его знания в систему, воспитывает его личность.

Существенным фактором для будущего педагога является способность к непрерывному образованию. Разрабатывая проблему подготовки учителя, К. Д. Ушинский подчеркивает, что учитель не должен ограничиваться полученными знаниями. Это актуально и сейчас. Очень важно развить в педагоге способность и готовность к постоянному расширению своего кругозора, умение применять полученные теоретические знания на практике, моделировать процесс обучения, тиражировать накопленный опыт. Система образования призвана стремиться к тому, чтобы будущий специалист получат такие знания, которые бы помогли ему в педагогической деятельности, позволили бы определить ведущую цель воспитания и руководить процессом на всех его этапах.

Таким образом, проанализировав разные точки зрения на существующие проблемы профессиональной подготовки педагогических кадров, можно выделить актуальные тенденции улучшения качества и эффективности данного процесса, а именно [8,6]:

- совершенствование содержания и формы обучения будущих педагогов;
- разработка образовательных государственных стандартов, соответствующих требованиям времени;
- обеспечение системы образования квалифицированными педагогическими кадрами;
- внедрение современных инновационных технологий в систему обучения с первых этапов;
- создание и пополнение актуального научно-методического обеспечения образовательного процесса;
- реализация значительной по объему практической подготовки обучающихся.

Предложенные тенденции требуют проведения пролонгированного исследования, углубленного теоретического и эмпирического анализа. На данном этапе исследования можно утверждать, что по своей сути они являются перспективными, поскольку нацелены на улучшение эффективности профессиональной подготовки педагогических кадров с учетом современного состояния данного процесса.

Поводя итог, необходимо подчеркнуть, что ряд проблем, возникающих сегодня в сфере профессиональной подготовки, можно объяснить следующей тенденцией: предъявлением определенных требований к педагогическим кадрам, выдвигаемых с учетом социального заказа, однако зачастую без учета уровня и содержания профессиональной подготовки будущих специалистов. Как показывает теоретический анализ литературы, существующие сегодня проблемы профессиональной подготовки

педагогических кадров можно разделить на группы, представленные в приложении (см. таблицу 1).

Таблица 1 - Актуальные проблемы профессиональной подготовки педагогических кадров

Исследователи	*Проблемы профессиональной подготовки педагогических кадров*
Сластенин В.А., Мищенко А.И., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н., Абдуллина О.А.	Общая характеристика педагогической профессии, содержание и пути формирования педагогической культуры специалиста, профессиональное становление педагога.
Маркова В.К., Мерзлова М., Григорьева А.С.	Диагностика профессиональных компетенций педагога, способы повышения уровня компетентности, содержание процесса повышения квалификации педагогических кадров.
Левина М.М., Жуйкова Н.А., Решетников П.Е., Золин И.Е.	Теоретико-методологические основы профессиональной подготовки в сфере педагогической деятельности, современные технологии обучения, вопрос готовности педагогического работника к практической деятельности.
Елканов С.Б., Сарсенбаева Б.И., Пахомова Е. А.	Сущность, содержание и средства профессионального саморазвития педагога, формирование готовности будущего специалиста к профессиональному самосовершенствованию.

На наш взгляд, одной из ключевых проблем является поиск способов повышения уровня компетентности педагогических кадров, направленный на эффективность их профессиональной подготовки, включение методов и способов передачи знаний возрастной педагогики, психолого-педагогических аспектов работы, инновационных технологий, моделирование реальных ситуаций и решение проблем, которые возрастают в условиях современного мира. В контексте нашего исследования мы можем выделить следующие направления задач модернизации профессиональной подготовки педагогических кадров:

1. Профессиональное саморазвитие обучающихся (Создание условий для саморазвития обучающихся во всех направлениях учебной деятельности, организация мероприятий, способствующих приобретению новых профессиональных навыков, направленных на самостоятельное решение профессиональных задач);

2. Готовность будущих педагогов к решению проблем, возникающих в ходе практической деятельности (Моделирование ситуационных задач в ходе обучения, мониторинг актуальных требований к специалисту);

3. Психологическая готовность будущих педагогов к профессиональной деятельности (Осуществление постепенного формирования готовности обучающихся к профессиональному самоопределению, оказание психолого-педагогической помощи в профессиональном выборе).

Обзор и анализ литературы также позволили нам выделить сложившиеся в сфере подготовки педагогических кадров противоречия между:

- современными требованиями работодателя к педагогическим кадрам и уровнем их профессиональной подготовки;

- содержанием профессиональной подготовки будущих педагогов и формируемыми навыками, что затрудняет процесс деятельности в профессиональной сфере;

- неопределенностью механизмов взаимодействия учреждений образования и вузов в обеспечении содействия эффективности профессиональной подготовки педагогических кадров;

- современными проблемами педагогической работы и отсутствием знаний и навыков, требуемых для решения данных проблем.

Перспектива данного исследования заключается в поиске оптимальной системы профессиональной подготовки педагогических кадров, соответствующей требованиям уровню профессиональной подготовки будущих специалистов. Для диагностики эффективности профессиональной подготовки педагогических кадров необходимо проанализировать и ранжировать существующие методы, уточнить показатели эффективности профессиональной подготовки и определить ее адекватную структуру, чему и будет посвящено дальнейшее исследование.

Список литературы

1. О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы: утв. Указом Президента Российской Федерации от 09 мая 2017 г. № 203 [Электронный ресурс] // СПС «КонсультантПлюс».
2. Аванесов В. Куда ведут реформы образования // Народное образование. 2001. № 5. С. 26–32.
3. Беспалько В. П., Татур Ю.Г. Системно методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: Учеб.-метод. пособие – М.: Высш. шк., 1989.
4. Войко Р.А. Содержание понятия «Профессиональная подготовка педагога» в высшей школе: журнал «Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения». – Сургут.: 2010 г. С. 9–15
5. Григорьева А. С. Проблемы профессиональной подготовки современного учителя в системе высшего образования: ГОУ ВПО «Магнитогорский государственный университет» - Магнитогорск, 2013. С. 48–53.
6. Дёмин В. М. Доступность, качество и эффективность – основа образовательной политики России // Специалист. 2002. № 1. С. 2–5.
7. Жуйкова Н. А. Педагогические условия формирования профессиональной готовности педагога-хореографа (на примере республики Южная Осетия): автореф. дис. … канд пед. наук.: 13.00.08 / Н. А. Жуйкова. – Махачкала, 2019. – 22 с.
8. Золин И. Е. Актуальные проблемы профессиональной подготовки специалистов и качество образования: Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки, 2019, № 2 (54), с. 112–119
9. Иудин А.А. Современные реформы образования как фактор разрушения социального капитала // Трансформация человеческого потенциала в контексте столетия: Материалы Международной научно-практической конференции в рамках III Всероссийского научного форума «Наука будущего – наука молодых». В 2 т. / Под общ. ред. З.Х.М. Саралиевой. 2017. С. 263–273.
10. Константиновский Д. Л., Попова Е. С. Российское среднее профессиональное образование: востребованность и специфика выбора // Социологические исследования. 2018. № 3. С. 34–44.
11. Кузьмин А. М. Профессиональная подготовка будущих специалист-во к согласованию принятий решений: автореф. ... на соиск. ст. канд. пед. наук. - Саратов. 2007.

12. Мерзлова М. Актуальные проблемы подготовки и переподготовки педагогических кадров: Вестник института экономики росс. академии наук. – 2009. С. 136–142.

13. Пахомова, Е.А. Становление территориальной многоуровневой системы педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся: дис. … д-ра пед. наук.: 13.00.08 / Е. А. Пахомова. – Великий Новгород, 2017. – 479 с.

14. Савельев А. Я. Модель формирования специалиста с высшим образованием на современном этапе / А. Я. Савельев, Л. Г. Семушина, В. С. Кагерманьян. - М., 2005. - 72 с.

15. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е.Н. Введение в педагогическую деятельность / Педагогика. - М.: Академия, 2004. – С. 3–57.

16. Соболева И. В. Социальные и экономические аспекты реформирования образования // Вестник Института экономики РАН. 2015. № 4. С. 103–117.

17. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. /АПИ СССР. – М.: Педагогика, 1988.

18. Циулина М. В. Профессиональная подготовка педагога: социально-педагогические предпосылки / М. В. Циулина. — Текст: непосредственный // Теория и практика образования в современном мире: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2016 г.). - СПб: Свое издательство, 2016. - С. 123-126.

1.8. Методологические подходы к современному высшему образованию как средству формирования личности в юношеском возрасте

Современное высшее образование охватывает важный период возрастного и социального становления личности – юношество. Именно в этом возрасте происходит интенсивное становление идентичности личности в разных сферах [28, с. 17], в том числе идентификация себя как субъекта образовательной и самообразовательной деятельности. При этом мы убеждены, что процессы формирования идентичности начинаются раньше и сохраняются на протяжении взрослости, обеспечивая непрерывность опыта, в том числе образовательного. Но именно в юношеском возрасте достижение идентичности является центральной возрастной задачей и средством перехода от адаптивной социализации к автономизации и субъектной интеграции молодого человека в общество.

Признавая устойчивость возрастных закономерностей развития личности мы ориентированы на анализ поколенческих особенностей, характеризующих развитие молодых людей в современном мире.

Среди многих жизненных переходов, которые люди должны освоить на протяжении всей своей жизни, переход к взрослой жизни занимает очень высокое место с точки зрения важности, сложности и уникальности. Он предполагает завершение образования и принятие на себя новых социальных ролей и обязанностей при одновременной большой неопределенности относительно будущего, что особенно характерно для нынешнего периода быстрых социальных изменений. Академическая резильентность, как новый образовательный результат подчеркивает роль контекста непрерывности образования, в котором происходит развитие человеческого потенциала и позволяет рассматривать переходный опыта молодежи в двух контекстах: развитие мотивационных процессов, связанных с образовательными достижениями и социальным благополучием; преодоление неопределенности, вызванной социальными и экономическими изменениями современного цивилизационного этапа.

Основой для наших изысканий является общая картина изменений в социализации молодежи, которая, как показывают недавние исследования, стала более длительной, фрагментированной и во многих отношениях обратимой – процесс, описанный в европейских исследованиях как "Йойоизация" [32, с. 107]. Метафора "йо-йо" (игрушки, работающей по принципу маятника Максвелла) иллюстрирует феномен нелинейности перехода статуса от юности к зрелости, всё чаще включающей в себя движение вперед и назад, подъемы и спады, создавая все более длительный переходный период. На наш взгляд, это изменение является частью общей дестандартизации нашей жизни [34, с. 116], в сочетании с крупными изменениями в основных социальных институтах.

Эти изменения затрагивают все возрастающие требования к молодому поколению с точки зрения их жизненных решений и карьерных ориентаций, и все чаще эти требования должны быть удовлетворены самим человеком. Такие понятия, появившиеся в последние годы в педагогической науке как самоорганизация или даже самосоциализация [23, с. 127], указывают на эти новые требования.

Ключевым исследовательским вопросом данного параграфа является вопрос: является ли период юношества сензитивным для формирования академической успешности и развития на её основе установок на самореализацию, саморазвитие и самосовершенствование? Этот основной вопрос был разбит на два следующих вопроса: Каковы предпосылки, установки и возможности формирования академической успешности в юношеском возрасте? и Какие ограничения и допущения накладывает современная социальная ситуация развития юношей на процесс получения ими высшего образования? Для ответов на данные вопросы мы сосредоточимся на анализе возрастных и поколенческих особенностей компонентов академической успешности: мотивация к достижениям и академическая тревожность, осознанность учебной деятельности, учебная самоорганизация, самоэффективность и интренальность (самость).

Понятие «юность» в психолого-педагогической литературе чётко определено - это период жизни между подростковым возрастом и зрелостью [3, с. 578], но временные рамки этого этапа онтогенеза в различных периодизациях довольно сильно варьируются. По мнению Л.Б. Волынской [5, с. 101], данный факт связан с выбором основания для периодизации - биологическим либо социальным созреванием. Так или иначе, но большинство исследователей выделяют раннюю юность (15-18 лет) и позднюю юность (18-23 лет) [26, с. 188].

Психические новообразования в юношеском возрасте имеют общие для всех юношей и девушек возрастные параметры, и одновременно подвержены индивидуально-личностной спецификации. Главные психические новообразования юношеского возраста**:** рефлексия; осознание собственной индивидуальности; формирование конкретных жизненных планов; психологическая готовность и самоопределение в профессии; установка на сознательное построение собственной жизни; постепенное социальное «вхождение» в различные сферы жизни и деятельности; активное развитие самосознания; формирование мировоззрения.

Б.Г. Ананьев определил, что в юношеском возрасте наблюдается оптимум психических функций человека [1, с. 26]: высокая скорость решения вербально-логических задач, переключения внимания, усиленного процесса развития оперативной и долговременной видов памяти и т.д. Основной особенностью этого периода является нарастающая способность к абстрактному мышлению, изменение соотношения между конкретно-образным и абстрактным мышлением в пользу последнего, формирование активного, самостоятельного, творческого мышления. В основном

завершается становление познавательных процессов как сознательных и произвольных. Интеллектуализация восприятия, памяти, внимания обусловлена не только их усиливающейся связью с мышлением, но и все более обобщенным и абстрактным характером опосредующих знаков. Среди особенностей юношеского возраста является то, что широта интеллектуальных интересов сочетается с адекватной оценкой своих возможностей. Особенностью развития когнитивной сферы юношества являются качественные изменения - дело не в том, какие задачи и в каком количестве решает молодой человек, а каким образом он это делает (например, использование нестандартных подходов) [26, с. 189].

Таким образом, умственное развитие в юношеском возрасте заключается не столько в накоплении умений и изменении отдельных свойств интеллекта, сколько в формировании индивидуального стиля умственной деятельности. Качественный скачок интеллектуальных возможностей в юношеском возрасте заключается в развитии творческих способностей, проявляется в создании некоего нового интеллектуального продукта. Данный вывод очень важен для формирования академической деятельности личности на данном возрастном этапе, т.к. задаёт дидактический вектор организации учебного процесса с ориентиром на творческую самостоятельность в проработке учебного материала.

Вместе с тем, эффективная реализация возрастающих интеллектуальных способностей возможна лишь при наличии определённых эмоционально-волевых качеств, служащих для поддержания интеллектуальной дисциплины [26, с. 192]. Поэтому для формирования академической успешности в юношеском возрасте необходимы высокая степень самоорганизованности, мотивации и целеустремлённости в решении учебных задач, а также систематичность умственной работы.

Самоорганизованность является одним из главных компонентов академической культуры личности и проявляется в способности к самоорганизации деятельности: структурированию личного времени, тактическому планированию и стратегическому целеполаганию [16, с. 89]. В постнеклассической парадигме самоорганизация учебной деятельности органично описывается с таких позиций синергетического подхода как рефлексивность, нелинейность, субъектность. При этом может рассматриваться самоорганизация в пространстве информации, стратегий, решающих правил. Описанная В.Е. Лепским «сборка стратегического субъекта через взаимодействие и повышение уровня рефлексии» [14, с. 18]. является ничем иным, как результатом самоорганизации.

Таким образом суть учебной самоорганизации состоит из двух взаимодополняющих процессов: «само» (движущие силы) и «организация» (управление и адаптация). При этом данные процессы представляются многовариантные и нелинейные, заданные структурой множества сущностей системы и взаимодействием между ними.

В отечественной психологии проблемы самоорганизации чаще всего рассматриваются не сами по себе, а в более широком контексте саморазвития и самовоспитания личности, что вполне соответствует нашим представлениям об академической успешности, как субъектно продуцируемом личностном образовательном результате. В связи с этим можно выделить рефлексию как сензитивное качество юношеского возрасте, оказывающее влияние на развитие самоорганизации личности.

Рассматривая рефлексию во взаимосвязи с самоорганизацией, мы определяем самоорганизацию как основу построения рефлексивной модели анализа собственной учебной деятельности, поиска путей и методов её преобразования и достижения осознанно желаемого образовательного результата. В этом смысле основополагающей

представляется позиция А. В. Карпова, который рассматривает рефлексию как «свойство, уникально присущее лишь человеку, и состояние осознания чего-либо, и процесс репрезентации психики своего собственного содержания» [11, с. 87]. Такая рефлексивность выступает как метаспособность, входящая в когнитивную подструктуру психики, выполняя регулятивную функцию для всей системы, что соответствует концепции метакогнитивности, определенной нами в качестве обощающего эпистемологического фактора формирования академической успешности на этапе высшего образования.

В рамках концепции метакогнитивности рефлексия одновременно является способом и механизмом выхода системы психики за собственные пределы, что детерминирует пластичность и адаптивность личности. В исследованиях А. В. Карпова отмечается: «Рефлексия проявляется как представленность в сознании человека механизмов и форм произвольного контроля над процессами генерации информации, ее развития и функционирования» [11, с. 65]. По конкретной направленности, автор выделяет два вида рефлексии: - интеллектуальная (интеллектуальные акты, познавательные стратегии, предметные действия); - личностная (эмоциональные состояния, ценности, моральные нормы, убеждения, мотивы, намерения, образ «Я» и т. д.). Таким образом, способность к рефлексии, активно развивающаяся в юношеском возрасте, является существенным предиктором развития академической резильентности, т.к. на её основе можно формировать навыки реконструкции и анализа плана построения собственной или чужой мысли; умений выделять в этом плане его состав и структуру, а затем объективировать их, прорабатывать в соответствии с самостоятельно поставленными образовательными целями.

Важным педагогическим средством формирования успеха учебной деятельности на этапе высшего образования представляется систематичность умственной работы, способность к которой также в полной мере проявляется у обучающихся юношеского возраста. При этом, как и в большинстве других параметров развития, здесь скорее преобладают индивидуальные различия, чем социально-возрастные тренды. Так, доктор социологических наук А. А. Козлов выделил три группы студентов по систематичности учебной работы: с высоким уровнем систематичности в работе (присущи деловые навыки, благодаря чему адаптация и обучение происходят быстрее и легче); со средним уровнем систематичности в работе (трудовые навыки развиты в достаточной мере, адаптацию проходят успешно, но успеваемость ниже, чем у представителей первой группы); с низким уровнем систематичности в работе (адаптационный барьер преодолевают с трудом, адаптация поверхностная, успеваемость низкая, заинтересованность в обучении практически отсутствует) [12, с. 101]. Данная дифференциация свидетельствует, на наш взгляд, прежде всего о том, что систематичность это тренируемое качество, а значит следует искать средства его развития при организации образовательных практик в высшей школе.

Ещё одним важным возрастно-психологическим параметром представляется вновь возрастающая в юношестве учебная мотивация и целеустремленность в учебно-профессиональной деятельности.

Если на предыдущем возрастном этапе, в период подростничества, обучающиеся в большей степени оценивают учебную деятельность как ситуацию вынужденной необходимости следовать требованиям социума, чтобы избежать возможных проблем, с одновременной фрустрацией потребности в автономии, то в юношеском возрасте мотивационный профиль претерпевает позитивные изменения, на передний план выходят

познавательные мотивы и мотивы, связанные с саморазвитием. В юношеском возрасте появляется субъектное осознание важности учебной деятельности, так как оно является одним из самых важных и решающих факторов, предопределяющих развитии и формировании его личности. Всплеск интереса к учебе у юношей связан с профессиональной самоидентификацией, поиском своего места в жизни, пониманием роли образования для достижения ряда составляющих социального успеха.

Учебная мотивация в юношеском возрасте специфична не только в силу особенностей характеристик этого возраста, но и в силу всё усиливающихся индивидуальных характеристик личности. Поэтому при построении программ высшего образования необходимо обращать на это внимание и регулировать процесс обучения так, чтобы способствовать повышению мотивации.

Наши наблюдения показывают, что у современных студентов, гораздо в большей степени чем у их сверстников 5-10 лет назад выражена потребность в деятельности, сопровождаемой позитивным эмоциональном переживании. Речь идёт об усилившейся у современной молодежи потребности испытывать радостное возбуждение, подъем, если учебная работа идет хорошо, если в процессе обучения молодой человек добивается успешных результатов. На наш взгляд это свидетельствуют о том, что эмоции и чувства играют важную роль в учебной деятельности, особенно в напряжённые её периоды, когда они могут способствовать усилению мотивов и достижению целей и мобилизации сил или дезорганизовывать деятельность. В эмоциональных процессах обучающихся юношеского возраста отражаются условия и задачи учебной деятельности, проявляется отношение к ним; эмоциональность связана с учебной мотивацией и мотивацией достижения успеха в учебной деятельности.

Существует, по-видимому, базовая закономерность развития, согласно которой, вместе с уровнем самоорганизации и саморегуляции личности повышается эмоциональная восприимчивость, но одновременно, возрастают и возможности психологической защиты. Разнообразнее становятся способы выражения эмоций, увеличивается продолжительность эмоциональных реакций, вызываемых кратковременным эмоциональным раздражением. Эмоциональные изменения в период юности во многом определяются механизмами психологической защиты, которые используют юноши и девушки в качестве способов адаптации к меняющимся внешним и внутренним условиям. Среди таковых условий и факторов – рост социальной ответственности, необходимость следовать социальным нормам, увеличение потребностей на фоне недостатка возможностей их удовлетворения, смена приоритетов в мотивационной сфере.

Вместе с тем, в сложившихся образовательных практиках эмоциональности и событийности при обучении юношей фактически не уделяется внимания. Педагоги считают, что юноша должен быть эмоционально стабильным и способен избавляться от эмоций в учебном процессе. Это в целом соответствует общим представлениям о юношеском возрасте, но, на наш взгляд, существенно снижает возможности достижения академического успеха и формирования смысло-образующих установок на учение с удовольствием, радостью, пользой для саморазвития.

На фоне оптимальной деятельности высших психических функций, у юношей и девушек происходит развитие ценностно-смысловых ориентаций, мотивационной сферы, становление характера. В целом, данный временной отрезок жизни является важнейшим для формирования личности и вступления во взрослую жизнь. К основным психологическим новообразованиям юношеского возраста относят [10, с. 112]: достижение социальной зрелости, предполагающей выполнение социальных

обязательств; готовность вхождения в новый социум; совершенствование интеллектуальной сферы, в частности развитие рефлексивности, специальных способностей овладение сложными интеллектуальными операциями; освоение мужской или женской роли, формирование готовности ко вступлению в брак и семейной жизни; стремление к индивидуализации и самореализации.

Т.е. на данном этапе жизни происходит активная социализация субъекта, формирование образа "Я", вырабатываются устойчивое мировоззрение личности.

В отечественной педагогике советского периода проблема формирования мировоззрения в юношеском возрасте была одной из ключевых и активно развивалась как на уровне теории, так и на уровне методики и технологии воспитательной работы. Были четко заданы идеологические и ценностные ориентиры: всесторонне и гармонически развитая личность, советский комсомолец, будущий строитель коммунизма.

С уходом советской идеологии образовался существенный дефицит исследований в области формирования идентичности личности в юношеском возрасте, но сама проблема не исчезла, а ещё более актуализировалась в соответствие с новыми вызовами социализации личности в VUCA-мире (акроним английских слов volatility (нестабильность), uncertainty (неопределенность), complexity (сложность) и ambiguity (неоднозначность). J. S. Bruner отметил, что «в переходные периоды, когда возрастает неопределенность жизни в обществе, человеку требуются дополнительные внутренние силы для преодоления разнообразных сложностей и проблем. Большинство людей, испытывая страх перед неопределнностью стремятся уйти от таких ситуаций, лишь некоторым это может даже доставлять удовольствие.» [30, с. 232].

Социальная ситуация развития современных обучающихся характеризуется высокой степенью неопределенности и вариативностью образовательных стратегий, сегодняшние дети и юноши взрослеют в среде, перегруженной информацией чрезвычайно интенсивной в плане социальной динамики. Всё это создает несвойственную предыдущим поколениям нагрузку на когнитивную, эмоциональную и волевую сферы, формирует принципиально новые контексты образовательных процессов. В связи с этим актуализируется потребность в исследованиях в области дидактики, в том числе электронной, в которой знания перестают быть ключевым элементом обучения, а становятся средством достижения индивидуальных образовательных целей индивида, а конечный результат направлен на формирование и развитие принципиально новых свойств и качеств личности обучающихся, самодетерминирующих процесс их развития в качестве субъектов образования.

Действительно, современные юноши и девушки оказались в условиях нестабильности общественного сознания, когда разрушены идеалы и ориентиры прошлого, но и в настоящем нет чётко определённых ценностей для социального развития, профессионального, образовательного, личностного самоопределения. Это привело к некоторому сдвигу в психологическом и «деятельностном» смыслах границ всех возрастов в сторону более позднего наступления зрелости, усиливается инфантилизм среди юношества и молодёжи.

Причиной распространения инфантилизма среди молодежи Э. Фромм называет улучшение материального благосостояния цивилизации и преобладание ценностей общества массового потребления [25, с. 76]. Действительно, в современном мире молодой человек не испытывает особой потребности взрослеть, ведь созданные усилиями старшего поколения комфортные материальные и психологические условия позволяют ему оставаться долгое время в роли потребителя. Инфантильный молодой человек ориентирован на социальные действия, которые требуют как можно меньше усилий, умственных и фи-

зических затрат. Такая упрощенная форма социализации не способствует формированию жизненного опыта, делает человека в социальном плане максимально пассивным, приводит к сознательному отказу от многих устоявшихся традиционных ценностей.

Инфантилизм сказывается и на проблеме устойчивости образовательных результатов, так как в результате инфантильного поведения человек теряет самоконтроль и самокритичность. Наши наблюдения за студентами вуза подтверждают вывод Г.З Ефимовой о том, что, социальный инфантилизм современной молодежи проявляется в учебном (приоритет диплома, а не знаний; списывание; прогулы занятий), научно-исследовательском (плагиат в работах, недобросовестность в проведении экспериментальных исследований), профессиональном (инертность в трудоустройстве), общественном (отсутствие четкой гражданской позиции), личностном, семейно-бытовом плане и т.д. [8, с.7].

Безусловно, инфантилизм отражается и в учебном поведении личности, проявляясь в слабой потребности в результативности, несамостоятельности учебных действий, неадекватной академической самооценки и т.д. В образовании инфантилизм юношей может также проявляться отсутствием учебной мотивации, низкой осознанностью значимости образования для решения жизненных задач, низкой самоорганизацией, преобладанием экстернальных установок - переложением ответственности за низкий образовательный результат на внешние факторы (непрофессионализм педагогов, отсутствие у родителей денег на репетитора и т.д.). То есть собственно инфантилизм порождает дефицит компонентов академической деятельности, и наоборот - развитие академической деятельности может стать средством профилактики учебного инфантилизма в юношеском возрасте.

Таким образом, нарастающая и чрезвычайно противоречивая динамика происходящих в мире событий и перемен выдвигает на первый план проблему субъектности молодого человека. Это актуально также для учебной и учебно-профессиональной деятельности, организованной во времени, имеющей сложную мотивационную структуру и требующей волевой регуляции.

Ещё одной особенностью современности стала тотальная цифровизация, что также не могло ни сказаться на появлении новых векторов развития личности в юношеском возрасте. Развитие информационно-коммуникационных технологий, выстроенных по сетевому принципу, привело к повсеместному распространению в современном обществе сетевых структур. Как справедливо заметила доктор философский наук, Лысак И.В., некогда упорядоченное и иерархичное социальное пространство превратилось на наших глазах в мир паутины возможностей [15, с. 46]. Ключевые место и роль в этом процессе большое число исследователей отводит сети Интернет, становящейся важнейшим институтом социализации молодого человека в современном обществе.

Интернет стал необходимым и незаменимым средством учебной деятельности и общения современной молодежи о которых вполне допустимо говорить в терминах Л.С. Выготского как о «новых культурно-исторических орудиях, опосредующих нашу деятельность и наше общение» [6, с. 5]. Согласно культурно-исторической концепции деятельности, важнейшие средства деятельности и общения молодежи находят свое отражение через процессы интериоризации в развитии высших психических функций (восприятие, внимание, память и др.), формирования морально-нравственных ценностей, норм поведения и т.д.

Современные педагоги (А.А. Арламов, А.В Мудрик, В.А. Плешаков, Н.В. Угольников и др.) глобальную сеть Интернет выделяют среди факторов социализации. Нужно сказать, что этот фактор достаточно специфичен, потому что является фактором особой социализации – Интернет-социализации. В системе факторов социализации Интернет

имеет особый социально-педагогический потенциал, поскольку удовлетворяет устойчивые социальные потребности за счёт реальных функций, которые он выполняет (информационная, коммуникативная). Исходя из этого, мы рассматриваем сеть Интернет как мегафактор социализации, наряду с такими мегафакторами, как космос, планета, мир и др.

Обратимся к характеристикам сетевых сообществ, определяющих Интернет-социализацию современного поколения, выявленных Даниловым С.А. [7, с. 42]: Все для всех – в рамках сетевых Интернет-сообществ все участники коммуникационного взаимодействия могут строить отношения со всеми. Такая открытость друг другу, безусловно, является альтернативой реальным проявлениям форм социального пространства, где подобного рода варианты общения зависят от различных факторов – территории, времени, функциональных возможностей других участников. Анонимность – данный фактор оказывает решающее влияние на участие в виртуальном взаимодействии, так как раскрывает неограниченный ресурс личности для трансформации своего образа, построения моделей поведения, способов реализации своих действий. Свобода входа/выхода является ключевой ценностью Интернет-сообществ, она определяет все шаги и этапы реализации действий в данном пространстве. Пользователь свободен начиная с момента запуска компьютера или смартфона и до выхода из группы в социальной сети или в нежелании общаться в чате, в беседе, на форуме и т.д. Конкретность интересов – в реальном социальном мире построить взаимодействие можно лишь на наиболее общих ценностях и интересах. Виртуальное пространство обладает нужным ресурсом для «детальной» интеграции на основе порой узкоспециальных и конкретных интересов (например, сообщество фанатов конкретной музыкальной группы).

Наряду с механизмами ассоциации, интегрирующими пользователей Сети в различные сообщества, ключевым механизмом процесса социализации в сетевом обществе является конструирование индивидуального образа. Формализация индивидуального образа (например, в виде «личной страницы») предоставляет возможность экономии усилий при поддержании связей между членами сообщества. От степени, качества, способов подачи личной информации во многом зависят успешное включение индивида в сообщество, его идентификация как сообществом в целом, так и потенциальными собеседниками в частности. Анализ индивидуализированного измерения Интернета позволяет говорить и о таком явлении, как «игры с идентичностью» или экспериментирование с самопрезентированием, опирающееся на фундаментальное свойство Сети, задающее ситуацию безопасности, – анонимность.

Одним из немаловажных факторов активизации и популяризации Интернет-сферы в молодежной среде является феномен лидерства в Интернет-пространстве. В виртуальном пространстве специфичны и уникальны механизмы реализации лидерства, как правило, неформального: появляются свои лидеры (например, блогеры, страницы и каналы которых наиболее читаемы и посещаемы; лидеры, которые имеют большое количество «друзей» и «подписчиков» в социальных сетях и т. д.). В киберпространстве лидером может стать порой тот, кто в реальной жизни лишен соответствующих перспектив.

Однако, как и в реальном социальном взаимодействии, поведение в Интернет-сфере нормативно, а сами нормы рассматриваются как результат коллективно пережитого опыта взаимодействия участников виртуальных сетевых сообществ. Действительно, социальное взаимодействие невозможно без социального контроля, к числу механизмов которого относится саморегуляция, требующая социального воспитания.

По мнению А.В. Мудрика, существует ряд механизмов использования новых информационных технологий для решения задач социального воспитания. Во-первых, в

образовательном процессе существует такое понятие, как дистанционное образование, о котором мы уже упоминали во втором параграфе данной курсовой работы. Благодаря дистанционному обучению, учащийся и преподаватель могут общаться в любое удобное для них время, находясь на расстоянии, даже в разных городах, странах. Во-вторых, использование в учебном процессе локальных компьютерных сетей способствует значительному расширению возможностей использования различных коллективных форм работы, которые развивают у учащихся инициативность, самостоятельность и другие социально значимые качества. В-третьих, на сегодняшний день возрастает роль компьютерных игр, которые часто используются как средство моделирования жизненных ситуаций [19, с. 261].

Важнейшим механизмом социализации молодежи в современном обществе становится коммуникативное пространство социальных сетей. В XXI веке индивиды построили собственные системы массовой самокоммуникации, используя продукты Интернета: мессенджеры, чаты, форумы, блоги, видеоблоги, подкасты, вики-страницы и функции выражения одобрения/неодобрения опубликованного сообщения нажатием на виджет «Мне нравится» («Like»). Электронные социальные сети (например, международные Facebook, Twitter, Instagram, российская сеть ВКонтакте) становятся повседневным обязательным элементом жизни сотен миллионов людей. Сетевые сообщества распространяются не только как виртуальная реальность, но и как явление, интегрированное в повседневную реальную жизнь и изменившее многие сферы жизнедеятельности людей.

В виртуальном пространстве человек включается во множество элементарных групп, обращается к различным виртуальным собеседникам, которые ведут друг с другом диалог и инициируют в человеке новые смыслы [9, с. 55]. Тем самым, индивид усваивает образцы поведения, культурные нормы и ценности того или иного сетевого сообщества. Виртуальные собеседники позволяют испытать разнообразные чувства и настроения, обогащая жизненный опыт человека, раздвигая границы его мировидения. В виртуальной коммуникации становится возможным выражение запретных в реальности агрессивных тенденций, высказывание взглядов, которые невозможно высказать в реальности даже самым близким людям [2, с. 3.].

Как данная особенность современных представителей юношеского возраста может быть учтена в процессе организации их учебной деятельности? Вслед за И.Ю. Тархановой, мы считаем, что отрицать влияние цифровых технологий на учебную деятельность современных обучающихся не имеет смысла, а вот поиск возможностей и идентификация рисков цифровизации образования могли бы выявить новые дидактические закономерности и принципы, учёт которых позволил бы формировать академическую деятельность более эффективно [24, с. 47].

Наш многолетний опыт работы в сфере как школьного, так и вузовского образования, показывает, что распространение цифровых технологий ведет к качественным изменениям учебного процесса. Это касается деятельности всех его субъектов, но особенно обучающихся. В исследованиях отмечается усиление осознанности и произвольности поведения студентов, более того, самостоятельность в организации и управлении своей учебной деятельностью выделяется как одно из условий успешного обучения в юношеском возрасте [13, с. 27]. Практика работы с современными юношами (как на стадии ранней юности - старшеклассниками, так и на более поздних этапах - со студентами вуза) показывает, что их учебная деятельность существенно отличается от тех представлений, которые сложились в психолого-педагогической науке XX века. При этом ключевым отличием учебной деятельности современной молодежи является возникновении нового её

механизма - цифровых образовательных технологий. Цифровые технологии сегодня распространяются и обновляются невероятно быстро: высокоскоростной интернет; доступные по стоимости смартфоны и планшеты, инструменты Web 2.0, облачные сервисы, новое поколение устройств виртуальной реальности и искусственного интеллекта, блокчейн, - всё это открывает широкие возможности для доступа к цифровым инструментам, материалам и сервисам, ранее доступные только для элит.

При этом как отечественный, так и мировой опыт свидетельствуют о том, что доступность цифровых технологий для участников образовательного процесса это условие необходимое сегодня, но явно недостаточное для повышения результативности учебной работы. Распространение цифровых образовательных ресурсов помогают улучшить работу отдельных субъектов учебной деятельности, но не способно повысить результативность традиционно организованного образовательного процесса [35].

Сегодня открытые онлайн-ресурсы можно рассматривать в качестве альтернативы формальному образованию Они представляют собой бесплатные курсы по самым разным направлениям с доступом для всех желающих. Для этого необходим только компьютер и возможность выхода в Интернет. Вместе с тем, многочисленные исследования, проведенные как в России, так и за рубежом, показывают что успех слушателя онлайн-курсов зависит от мотивации. Эффективность самого мощного on-lain курса без очной поддержки не превышает 5 -7%, и это то число людей, которые успешно заканчивают курс от числа записавшихся на него [36]. МООК имеет и ряд других ограничений: многие университеты пока не готовы перезачитывать студентам результаты МООК, освоенных вне электронных образовательных платформ данного университета. Ещё одной проблемой онлайн-курсов С.Ю. Рощин называет необходимость обеспечения высокой активности обучающихся в регулировании процесса обучения [21, с. 182]. По мнению зарубежных коллег именно любознательность и внутренний интерес к предмету являются важнейшим фактором позволяющим обучающимся успешно закончить учебу [38, с. 17].

Мы провели опрос студентов, изучающих математику в Воронежском государственном университете, по поводу использования ими онлайн-курсов для решения своих учебных задач. Как показали результаты опроса 67% опрошенных не обучаются на МООК. В качестве иллюстрации приведем один из наиболее типичных ответов: "Онлайн курсами не пользуюсь - там очень поверхностно всё, и ради одной нормальной полезной мысли приходится просматривать массу ерунды. Конкретные вопросы легче найти в Интернет, например примеры решения задач". Среди пользователей МООК которых оказалось около трети (31%) наиболее популярным является ресурс openedu.ru (более половины пользователей назвали именно этот ресурс). Openedu.ru объединяет курсы от разных университетов, наиболее популярными среди студентов являются курсы от НИУ ВШЭ, МФТИ, СПБПУ, СПБГУ. В качестве проблемы опрошенные заявляют, необходимость постоянно работать с курсами, чтобы не пропустить дедлайн.

Ещё одной трудностью организации процесса обучения в высшей школе при использовании Интернет-ресурсов студенты называют прокрастинацию - поведенческий феномен характеризующийся как «иррациональная задержка поведения» [4, с. 125]. Интересно, что среди студенческой молодежи прокрастинация относится прежде всего к учебной деятельности, что делает необходимым её изучение во взаимосвязи именно с новыми условиями обучения в цифровую эпоху. А.В. Микляева и её соавторы считают, что академическую прокрастинацию важно рассматривать как один из поведенческих аспектов учебной деятельности в юношеском возрасте, характеризующих недостаточную её субъектность и осмысленность. Проведенное учёными ФГБОУ ВО РГПУ имени

А.И. Герцена исследование показало что «наиболее распространенной формой академической прокрастинации в студенческой среде является отсутствие интереса к выполнению учебных заданий, а также импульсивность, присущая современной молодежи, провоцирующая легкость переключения с учебных задач на внеучебные» [17, с. 64]. В этой связи хочется отметить мнение Павла Лукши, профессора Школы управления СКОЛКОВО, заключающееся в том, что задача существующей образовательной системы – как можно больше людей перевести в позицию самостоятельности, самостоятельного выбора, самоопределения, и тогда для них образование на протяжении всей жизни всегда и везде станет уже естественным.

Одним из направлений развития самостоятельности нам представляется целенаправленная работа по изменению собственных черт и паттернов поведения, в числе прочего лежащая в основе успеха учебной деятельности. С позиции развивающейся концепции компетентностного подхода в образовании аутопсихологическая компетентность трактуется как готовность и способность личности к самосовершенствованию, умение создавать благоприятную для деятельности ситуацию путем изменения своего внутреннего состояния за счет приобретения, закрепления, контроля знаний, умений и навыков, преодоления непредвиденных обстоятельств, создания волевой установки на достижение значимых результатов; способность ориентироваться в интропсихическом (внутриличностном) пространстве [20, с. 78]. Специфика аутопсихологической компетентности заключается в понимании и осознании молодым человеком стимулов, обеспечивающих ему готовность к самореализации и непрерывному самосовершенствованию в жизни “…такого самосубъективного отношения, в основе которого лежат гуманистические принципы единства и духовности” [27, с. 138].

По мнению Т.В. Семеновских и А.Д. Пестрякова, формирование аутопсихологической компетентности – это в большей степени “путь интериоризации” получаемого опыта, где всё внешнее направляется на преобразование (изменение) внутреннего [22, с. 81]. Именно в точке “рефлексии и осмысленности жизни, авторами обнаружена умеренная прямая корреляционная связь с “психологическим благополучием”, “самопринятием”, “управлением средой” и “целями в жизни” – компонентами субъективного благополучия.

Психологические стратегии преодоления (совладающее поведение) являются наиболее актуальными в юношеском возрастном периоде поведенческими способами справиться с возникающими трудностями и/или со специфическими внешними и внутренними требованиями, которые воспринимаются личностью в качестве психологического напряжения и/или превышают её психологические возможности. Взаимосвязь стратегий преодоления (копинг-стратегий), механизмов психологической защиты и личностных особенностей во многом является психической и «деятельностной» базой для поведенческих, эмоциональных и личностных изменений, что, в свою очередь, во многом определяет развитие личности в период юношеского возраста.

Процесс перехода от детства к взрослости выдвигает на первый план самостоятельное ведение собственной жизни, зависимость от собственного "Я", при этом жизненные цели и перспективы в юношеском возрасте остаются довольно расплывчатым или лишь предварительно сформированными в долгосрочной перспективе. Сегодня можно считать доказанным тот факт, что формирующаяся "взрослая жизнь" студентов, с акцентом на активные возраста обучения в университете (18-23 года), не обладает ни подростковыми, ни взрослыми признаками и состоит из теоретически и эмпирически различных требований и проблем [29, 37]. Поэтому актуальными сегодня будут исследования причин и механизмов стресса, который испытывают юноши в связи с проблемами образования.

Уже сейчас в публикациях есть данные, что университетские требования являются источником стресса для студентов и что эти оценки стресса коррелируют с низким субъективным благополучием [31, 33].

Кризисные явления, включая пандемию и сопутствующее ей изменение привычных образовательных практик, могут привести к значительным последствиям для психического здоровья молодежи как во время кризиса, так и после него. Вполне вероятно, что недавние локальные стрессоры, связанные с физической изоляцией, нарушенной академической рутиной и финансовой незащищенностью семей, породят рост депрессии, академической тревоги, стрессового расстройства. В долгосрочной перспективе эти проблемы могут привести к растущей изоляции или отстраненности молодых людей от образования, академической неуспеваемости и безработице. Чтобы свести к минимуму непосредственные и будущие неблагоприятные психологические и социальные последствия пандемии, необходимо нарабатывать дидактические концепции, обеспечивающие поддержку и развитие навыков достижения академического благополучия и дальнейшего укрепления жизнестойкости.

Таким образом, анализ различных аспектов социального заказа к системе высшего образования показывает наличие разрыва между ожиданиями государства и общества, отраженными в различных программных документах, и теми образовательными результатами, которые даёт современная высшая школа. Это свидетельствует о необходимости поиска эффективных инструментов и концептов высшего образования, соответствующих процессам модернизации современных университетов.

Первым ориентиром изменений системы высшего образования представляется новая социальная ситуация юности. Современные молодые люди, в отличие от студентов предыдущих поколений, взрослеют в принципиально иных условиях неопределенности и вариативности социальных контекстов, их учебная деятельность осуществляется в условиях информационной перегруженности и токсичности, что создает несвойственную для предыдущих поколений нагрузку на психические процессы. В силу ограниченности своих внутренних и внешних ресурсов они не всегда могут справиться с образовательными проблемами самостоятельно, как того ожидают преподаватели высшей школы. В связи с этим необходимы исследования изменившихся механизмов учебной деятельности, факторов формирования академической успешности в период студенчества.

Вторым ориентиром модернизации образовательных практик является цифровизация современной жизни в целом и образовательного процесса в высшей школе в частности. Распространение цифровых технологий ведет к качественным изменениям учебного процесса, это касается деятельности всех его субъектов, но особенно обучающихся. Учебная деятельность в цифровом обществе существенно отличается от традиционных образовательных практик. С одной стороны, это связано с возникновением принципиально иных образовательных сред - электронных учебников, открытых онлайн курсов, цифровых образовательных платформ, которые работают по иным дидактическим законам, чем очное обучение «face to face». С другой стороны, цифровизация существенным образом влияет и на аудиторные образовательные практики.

В качестве третьего ориентира обозначим недостаточную практикориентированность высшего образования. В университетеах до сих пор сильна установка, что студент должен выучить определенный набор неких готовых знаний: грамматических правил, исторических фактов, химических законов, математических теорем и т.д. Вместе с тем, компетентностный подход, лежащий в основе современных стандартов высшего образования, главным образовательным результатом декларирует не

столько знание, сколько способность его применять для решения профессиональных задач. Данный факт обуславливает ещё один исследовательский вопрос: как сохранить академический статус высшей школы и обеспечить готовность выпускника к практической работе в выбранном направлении?

Данные ориентиры представляются ключевыми для понимания необходимости изменений в существующих образовательных практиках и понимания сути современных образовательных результатов, отличных от результатов, описанных в терминах знаниево-ориентированной парадигмы. Сегодня знания становятся лишь средством достижения личных образовательных и социальных целей, а конечный результат образования отражает сформированость комплекса свойств и качеств субъектности обучающегося, благодаря которым у человека формируется устойчивая личностная направленность на непрерывное образование и самообразование.

Список литературы

1. Ананьев, Б.Г. Психология и проблемы человекознания: избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев / Под ред. А.А. Бодалева. М.- Воронеж: Изд-во Московского психологосоциального института МОДЭК, 2008. – 431 с.
2. Бизюкова, М.Киберсоциализация – процесс развития личности в условиях информационного общества // Культурологический журнал. - 2013. - № 2(12). - С. 3.
3. Большой психологический словарь / Под ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. - Санкт-Петербург. : Прайм-ЕВРОЗНАК; Москва. : ОЛМА-Пресс, 2003. - 666 с.
4. Варваричева, Я.И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования / Я.И. Варавичева // Вопросы психологии. 2010. № 3. С. 121-131.
5. Волынская, Л. Б. Социокультурная и личностная адаптация человека на различных стадиях жизненного цикла : учебное пособие / Л. Б. Волынская; Российская акад. образования, НОУ ВПО "Московский психолого-социальный ин-т". - Москва : Флинта : НОУ ВПО "МПСИ", 2012. - 161 с.
6. Выготский, Л.С. Проблема культурного развития ребенка / Л.С. Выготский // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1991. № 4. С. 5-19.
7. Данилов, С. Риски и потенциал интернет-социализации молодежи / С. Данилов //Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. - 2012. - № 2. - С. 42-46
8. Ефимова, Г.З. Социальный инфантилизм студенческой молодежи как фактор противодействия модернизации современного российского общества / Г.З. Ефимова // Интернет-журнал "Науковедение. 2014. № 6 (25), с. 1-13.
9. Зайцева, М.А. Дистанционное обучение в вузе: новые дидактические решения / М.А. Зайцева, В.М. Пятунина, И.Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 5 (116). С. 53-60.
10. Калиниченко, О.В. Онтологическая уникальность студенческого возраста / О.В. Калиниченко, Р.А. Назмутдинов // Психологическое и педагогическое сопровождение студентов вуза в современном социокультурном пространстве. 2018. С. 110-115. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36892223 (дата обращения: 31.10.2020).
11. Карпов, А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2004. 424 с.
12. Козлов, А.А. Молодой человек: становление образа жизни / А. А. Козлов, А.В. Лисовский. - М.: Политиздат, 1986. - 168 с.

13. Коряковцева, О.А. Социальное образование молодежи – пространство инноваций / О.А. Коряковцева, И.Ю. Тарханова // Вестник педагогических инноваций. – 2017 - № 3 (47). С. 26-32.

14. Лепский, В. Е. Технологии управления в информационных войнах: от классики к постнеклассике / В. Е. Лепский; Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт философии РАН. – Москва: Когито-центр, 2016. – 160 с

15. Лысак, И. Современное общество как общество сетевых структур/ И. В. Лысак, Л. Ф. Косенчук. - // Информационное общество. - 2015. - № 2/3. - С. 45-51.

16. Мандрикова, Е. Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) / Е. Ю. Мандрикова. – Текст : непосредственный // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 87–111.

17. Микляева, А.В. Академическая прокрастинация в структуре стилевых особенностей учебной деятельности студентов / Микляева А.В., Безгодова С.А., Васильева С.В., Румянцева П.В., Солнцева Н.В.// Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 4. С. 61-69.

18. Молодежь России: феноменология гражданственности : коллективная монография / Бугайчук Т.В., Давыдов А.В., Доссэ Т.Г., Климов О.А., Коряковцева О.А., Тарханова И.Ю., Юферова М.А. – Ярославль: РИО ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2014. – 256 с.

19. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебное пособие / А.В. Мудрик. - 3-е издание, исправленное и дополненное. - Москва: Издательство Московского психолого-социального института, 2011. – 736 с.

20. Пантелеева, В.В. Структурный анализ компонентов аутопсихологической компетентности в деятельности педагогов / В.В. Пантелеева, И.В. Голубева // Научно-методический электронный журнал “Концепт”. – 2015. – № 9 (сентябрь). – С. 76-80. – [Электронный ресурс] URL: http://e-koncept.ru/2015/15314.htm (дата обращения: 25.11.2020)

21. Рощин, С.Ю. Спрос на массовые открытые онлайн-курсы (МООС): опыт российского образования / Рощин С. Ю., Рощина Я. М., Рудаков В. Н. // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2018 № 1. С. 174-199

22. Семеновских, Т.В., Субъективное благополучие и аутопсихологическая компетентность личности в юности / Т.В. Семеовских, А.Д. Пестрякова // Мир науки. 2018. Т. 6. № 2. С. 81-91.

23. Тарханова, И.Ю. Социальные эффекты дополнительного профессионального образования / И.Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. 2013. Т. 2. № 2. С. 126-130.

24. Тарханова, И.Ю. Современные регуляторы становления новой дидактики высшего образования / И.Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 2 (107). С. 45-52.

25. Фромм, Э. Бегство от свободы. – М.: Прогресс. 1990. – 272 с.

26. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология: (Психология развития и возрастная психология): Учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / И.В. Шаповаленко. - Москва: Гардарики, 2004 (ОАО Можайский полигр. комб.). - 349 с.

27. Харисова, И.Г. Образовательные технологии формирования универсальных компетенций студентов вуза / И.Г. Харисова, И.Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 136-145.

28. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис. Пер. с англ. / Общ. ред. и предисловие Толстых А.В. - Москва: Издательская группа "Прогресс", 1996. - 344 с.
29. Arnett, J. J. Emerging Adulthood: The Winding Road from Late Teens to Twenties (2nd ed.). New York, NY: Oxford University Press, 2014.
30. Bruner, J. Culture, mind and narrative. In The Book By J. Bruner (2006). In search of pedagogy. selected works by Jerome Bruner. Vol. 2. (pp. 230–236). New York: Routledge.
31. Dumont, M., Vice-Rector, M. A. Resilience in adolescents: the protective role of social support, coping strategies, self-esteem and social activity in the experience of stress and depression. Journal of Youth and Adolescence (1999), 28, 343-363.
32. EGRIS (European Group of Integrated Social Research) (2001) "misleading trajectories:Transitional Dilemmas of Young Adults in Europe', Journal of Youth Studies 4 (1): 101-180.
33. Eisenbarth, C. A., Champeau, D. A., Donatelle, R. J. (2013). The relationship of assessed stress, coping strategies, and negative affect in college students. International Journal of Psychology and Behavioral Sciences, 3, 131-13.
34. Hurrelmann, K. Der entstrukturierte Lebenslauf. Die Auswirkungen der Expansionder Jugendphase ' (the standardized life course. Effects of the Expansion of Youth), Journal of Sociology and Socialization (Journal of Sociology and Socialization)2003, 23 (2): 115-26.
35. OECD Collaborative problem solving. PISA 2015 Results. Vol. V. [Электронный ресурс, 5.12.2019]. URL: http://www.oecd.org/edu/pisa-2015-results-volume-v-9789264285521- en.htm
36. Rivard, Ry. Researchers explore who is taking MOOCs and why so many drop out // InsideHigherEd. URL: http://www.insidehighered.com/ news/2013/03/08/researchers- explore-who-taking-moocs-and-why-so-many-drop-out#sthash. dFPgz46l.dpbs
37. Tanner, J. L., Arnett, J. J. The emergence of "emerging adulthood". A new life stage between adolescence and adolescence. In Furlong, A. (Ed.), Handbook of Youth and young adulthood. New York, NY: Routledge, 2009. pp. 39-45.
38. Yerdelen S., McCaffrey A., Klassen R. Longitudinal Examination of Procrastination and Anxiety, and Their Relation to Self-Efficacy for SelfRegulated Learning: Latent Growth Curve Modeling // Educational Sciences: Theory & Practice. 2016. Vol. 2. P. 5-22.

1.9. Методологические основы формирования профессиональной метакомпетенции у студентов гуманитарных вузов

Современный период развития российского высшего образования, протекающего на фоне существенных социально-экономических преобразований в нашей стране, характеризуется структурной и институциональной модернизацией всей системы. Реформирование этой важной социальной сферы, обусловленное в значительной степени процессами интеграции России в мировое образовательное пространство, предполагает качественное обновление содержания образования. Социальный заказ общества к системе образования сформулирован в целом ряде организационно-нормативных документов, декларирующих стратегии и тактику образовательной политики государства. В частности, в Федеральном Законе от 29 декабря 2012г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» указано, что основной целью образования как целенаправленного процесса воспитания и обучения является «интеллектуальное, духовно-нравственное, творческое, физическое и

профессиональное развитие человека, удовлетворение его образовательных потребностей и интересов» [10]. Как видно из этой целевой установки, в центре образовательного процесса находится личность обучающегося с его возможностями, готовностями, способностями и потребностями. Поэтому развитие личности выступает целью и содержанием личностно ориентированного образования, которое постулируется как ведущее стратегическое направление XXI века.

Основные идеи этого образования в зарубежной и отечественной науке получили свое развитие в трудах известных ученых, таких как А. Маслоу, К. Роджерс, А. Г. Асмолов, А. А. Вербицкий, Б. С. Гершунский, А.В. Хуторской, И. С. Якиманская и др. В работах этих авторов образование выступает необходимым условием для самоопределения, саморазвития и самореализации личности. К базовыми постулатам личностно ориентированного образования следует отнести осознание самоценности каждой личности, неисчерпаемости возможностей развития личности; понимание природы творческой самореализации как интегральной характеристики рефлексивного сознания личности, компонентами которого в свою очередь являются самопознание, самоуправление, самосовершенствование.

Личность обучающегося находится в центре внимания и в концепциях иноязычного образования (Д. К. Бартош, Н. Д. Гальскова, С. К. Гураль, М. Г. Евдокимова, А.А. Колесников, Н. Ф. Коряковцева, П. В. Сысоев, Е. Г. Тарева, И. И. Халеева, Л. В. Яроцкая и др.). В трудах указанных авторов решаются различные аспекты формирования целостной многоязычной и поликультурной личности, выпускника вуза, компетентного не только в своей профессиональной деятельности в сфере межъязыковой и межкультурной коммуникации, но и в смежных дисциплинарных областях знаний.

Кроме того, в настоящее время следует учитывать то обстоятельство, что с расширением современных сфер деятельности, при постоянно меняющемся потоке информации, становится неизбежной потребность в самостоятельном получении новых знаний, значимых для профессии, личности и общества, а также потребность в развитии новых умений практической деятельности на протяжении всей жизни. Это связано не в последнюю очередь с процессами глобализации общества и его информатизации, а также с признанием возникновения так называемой «информационной цивилизации», где основными предметами и продуктами труда выступают информация, знания и интеллект [5]. В условиях развития этой цивилизации управление информацией, её широкое использование как важнейшего ресурса постиндустриального общества даст возможность выхода из системного кризиса и решения глобальных задач современности. Здесь следует согласиться с автором, что становление информационной цивилизации создает абсолютно новые возможности для повышения качества жизни и развития разного рода способностей человека, в том числе и творческих [5, с. 40]. Данная особенность не может не отразиться и на системе образования.

В этой связи в качестве приоритетных целей высшего образования как открытой системы, реагирующей на внешние изменения, выступает подготовка таких профессионалов, от которых требуются сформированность способности постоянно приобретать новые знания и умения, ответственность за результаты своей деятельности, творческая активность в принятии решения, интеллектуальная гибкость, умения ориентироваться в современной всё усложняющейся информационной среде, широкая профессиональная ориентация. Иными словами, речь идет о направленности целей и

содержания образования не на объем знаний, а прежде всего на развитие личностно-интеллектуальных способностей студентов, позволяющих усваивать, перерабатывать информацию и порождать на её основе новое знание, управлять своими знаниями для решения профессиональных задач. *В контексте современных смысловых приоритетов образования меняется сущность способов обучения, характер отношения субъектов образовательного процесса и форм работы над иностранным языком. Их основными характеристиками, по словам Н. Д. Гальсковой, становятся диалогичность, интерактивность, аутентичность, продуктивность, интердисциплинарность, осознанность и реактивность [2].*

Совершенно очевидно, что данные положения детерминируют переосмысление целей и содержания лингвистического образования в языковом вузе/ на языковых факультетах в условиях современной трехуровневой системы высшего образования, включающего в себя согласно действующему Федеральному закону об образовании бакалавриат, магистратуру и аспирантуру (подготовка кадров высшей квалификации). Так, в соответствии с этим законом в настоящее время в языковых вузах / на языковых факультетах действует новая редакция Федеральных государственных стандартов высшего образования (ФГОС ВО 3++) по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» (уровень бакалавриата), 45.04.02 «Лингвистика» (уровень магистратуры). Областью профессиональной деятельности выпускников этих образовательных программ является образование и наука, сфера межъязыковой и межкультурной коммуникации. Исходя из этого, к основным типам задач профессиональной деятельности выпускников относят педагогическую, переводческую, консультационную и научно-исследовательскую [8,9]. Новые стандарты, равно как и создаваемые на их базе основные профессиональные образовательные программы, призваны улучшить качество содержания образования и устранить критикуемый в настоящее время разрыв между содержанием образования и рынком труда. Как известно, одним из основных назначений образовательных стандартов является прежде всего «диагностирование достижения цели в соответствии с видами профессиональной деятельности» [12, с.11]. Согласно этому, в стандартах сформулированы государственные требования в виде комплекса универсальных и общепрофессиональных компетенций, которые должны быть в конечном итоге сформированы у выпускника в процессе подготовки в университете. При этом профессиональные компетенции определяются вузами самостоятельно на основе профессиональных стандартов с учетом трудовых функций исходя из профиля образовательной программы.

Проведенный нами анализ нормативных документов показал, что значительную роль в компетентностной модели подготовки выпускников лингвистических вузов/ факультетов играют междисциплинарные требования к результатам образовательного процесса. В частности, анализ квалификационных требований к результатам освоения образовательных программ по направлению подготовки «Лингвистика» позволяет нам выделить ориентированность содержания образования на личность обучающегося с его познавательным потенциалом, способностью к саморазвитию, способностью реализовать полученные знания и умения в сфере профессиональной деятельности. Следует особо отметить, что к важным компетенциям, которые необходимо развить у обучающихся в процессе обучения в вузе относятся интегративные компетенции, направленные на формирование целостного профессионального мышления будущего бакалавра /

магистра лингвистики. В качестве примеров приведем такие компетенции как «системное и критическое мышление (УК-1); «самоорганизация и саморазвитие» (УК-6,7). Нужно признать, что именно такого рода компетенции важны выпускникам в условиях непрерывного профессионального образования, обучения на протяжении всей жизни для успешного самопродвижения на современном рынке труда. Поэтому выпускник языкового вуза/факультета должен осознавать гибкий характер своей квалификации, быть способным к переподготовке в рамках различных специализаций с использованием иностранного языка, быть готовым к постоянному совершенствованию своих профессиональных знаний, умений и навыков, повышению своей квалификации и переквалификации.

Один из векторов профессионального лингвистического образования определяется в работе И. И. Халеевой в рамках концепции устойчивого развития в постиндустриальном обществе, где языки, в том числе и иностранные, выступают основным связующим звеном между экономической, социальной и экологической составляющими данной концепции. Принимая во внимание данное обстоятельство, следует подчеркнуть, что «конкурентность современного специалиста определяется не только его высокой квалификацией в профессиональной сфере, но и готовностью решать профессиональные задачи в условиях иноязычной коммуникации» [11, с. 11]. В связи с этим становится очевидным, что в настоящее время усиливается роль иностранного языка как важного средства достижения профессиональной реализации выпускников, средства повышения уровня профессиональной подготовки обучающихся, средства развития интеллектуально-личностных качеств студентов.

Вышесказанное свидетельствует об актуальности вопросов формирования у выпускников языковых факультетов/вузов в процессе обучения иностранному языку таких качеств и компетенций, необходимых, с одной стороны, для профессиональной деятельности непосредственно в области лингвистического образования, межъязыкового общения, межкультурной коммуникации в современных условиях непрерывного образования, а с другой стороны – необходимых для усвоения новых знаний, развития новых компетенций в случае приобретения новой квалификации или даже профессиональной переподготовки. Поэтому в теории и методике обучения иностранным языкам осуществляется поиск новых подходов, направленных на изучение теоретических предпосылок и разработку технологий (само)развития, а также (само)управления профессионально-интеллектуальным потенциалом обучающихся.

Одним из перспективных направлений, на наш взгляд, являются исследования, в которых обосновывается необходимость формирования у студентов профессиональной метакомпетенции.

Под метакомпетенцией мы понимаем способность и готовность управлять компетенциями. Это включает в себя способности осознавать, оценивать, применять и расширять свои знания, умения, формировать в себе новые компетенции. Применительно к профессиональной метакомпетенции речь идет о метасистемной компетенции, которая, с одной стороны, позволит обучающимся управлять информацией, знаниями, рефлексивными механизмами, своим интеллектуальным развитием в процессе иноязычного обучения, а с другой – будет служить базисом для приобретения других компетенций, в том числе и профессиональных. Поэтому включение метакомпетенции как лингводидактической инновации в состав целей

иноязычного образования, на наш взгляд, соответствует социальному заказу современного общества.

Проблеме изучения метакомпетенции посвящены, прежде всего, зарубежные исследования в сфере профессионального образования, менеджмента знаний, управления компетенциями (ср. нем. Kompetenzmanagment; англ. Competence Management System) (J. Burgoyne, 1988; R. B. Brawn, S. McCartney, 1994; J. P. Briscoe, D. T. Hall, 1999; F. E. Weinert, 2001; G. Bergmann, J. Daub, 2004; G. Bergmann, 2006; J. Erpenbeck, 2006; 2012; D. Dimitrova, 2008; D. Hauck, 2011; V. Heyse, 2012 и др.), а также отдельные отечественные исследования в области теории и практики обучения, теории педагогических измерений (В. И. Звонников, М. Б. Челышкова, 2009; Е. П. Позднякова, 2010; А. В. Дорофеев, 2011; В.Г. Якимов, 2012; В. В. Рубцов, Ю. М. Забродин, 2013; В. Н. Пустовойтов, 2013 и др.).

К одним из первых работ о метакомпетенции можно отнести статью британского исследователя J. Burgoyne (1988), где в контексте управления компетенциями персонала ставится вопрос о необходимости развития таких способностей, которые позволяют развивать специальные компетенции при решении абсолютно новых задач в ситуациях неопределенности и отсутствия достаточной (полной) информации [Приводится по: Dimitrova, 2008]. При этом автор особо подчеркивал роль метакомпетенции, основу которой составляют способности обучаться и приспосабливаться.

Важно отметить, что проведенный нами анализ научных трудов показал, что процессы функционирования метакомпетенции соотносятся в действительности с процессами переработки информации, продуктивной работы со знанием, саморегуляции, сознательного контроля собственной когнитивной активности и рассматриваются в исследованиях когнитивных процессов в категориях метапознания, интеллекта, рационального мышления (О. А. Конопкин, 2011; М. А. Холодная, 2012; Д. Н. Завалишина, 2005; А. В. Карпов, И. М. Скитяева, 2005; Б. М. Величковский, 2006; В. Д. Шадриков, 2007, 2014; М. М. Кашапов, 2012; К. Станович, 2012; А. В. Литвинов, Т. В. Иволина, 2013; Т. Е. Чернокова, 2014; J. H. Flavell, 1992; G. Schraw, R. S. Dennison, 1995; D. Kahneman, 2012 и др.).

Изучение работ перечисленных авторов позволяет нам говорить о многогранности этого объекта исследования, о чем свидетельствует отсутствие в научной литературе единого мнения об определении понятия «метакомпетенция». В частности, метакомпетенция определяется как «базис для приобретения других компетенций», «составной компонент личностной компетенции» [4, с.27]; «интегрированное образование, позволяющее осуществлять профессиональную деятельность, развивать способности к саморазвитию, самооцениванию и диагностированию собственного уровня развития профессиональных и личностных компетенций» [3, с. 8] и др. Исходя из этих определений следует, что авторы признают особую роль метакомпетенции в саморазвитии, (само)управлении личности, когда рефлексивные процессы обучающегося запускают механизмы оценки собственного опыта, знаний, компетентности и происходит выбор релевантных умений, способностей и готовностей для решения проблемных задач.

В то же время при осмыслении содержания метакомпетенции нельзя не отметить, что в теории и практике обучения всегда уделялось особое внимание вопросам саморазвития и самореализации обучающегося, повышению его активности и самостоятельности. Научному рассмотрению подлежат различные аспекты этой

проблемы. Так, в отдельных работах статус метакомпетенции приобретает учебная автономность, которая обеспечивает способность учиться, предполагает самостоятельность, готовность к действиям, к критической рефлексии в процессе изучения иностранного языка (Н. Ф. Коряковцева, 2003, 2010); важной составляющей образовательного процесса признается самообучение иностранным языкам как механизм самосовершенствования студента и анализируется с помощью основных категорий лингвоавтодидактики (Т. Ю. Тамбовкина, 2007; 2014); формирование культуры лингвосамообразования исследуется как одно из необходимых условий индивидуализации иноязычного образования (И. А. Бобыкина, 2012); профессиональная автономия будущего преподавателя иностранных языков рассматривается как самостоятельное управление своей профессиональной деятельностью в контексте непрерывного образования (Е. А. Носачева, 2013); разрабатывается технология формирования рационального стиля учебной деятельности студентов университета (Е. Г. Тарева, 2002); исследуется формирование рефлексивной саморегуляции как компонента учебной компетенции обучающегося (Е. Н. Соловова, 2004); обосновывается формирование лингвистического мышления как условие интеллектуального развития (Э. В. Криворотова, 2007) и др. Концептуальная направленность этих работ на совершенствование деятельности её активного субъекта – студента (личности обучающегося) согласуется с основными идеями личностно-ориентированного образования. Интерес ученых к этой проблеме подчеркивает значимость процессов самообразования как условия развития личности. В свою очередь проводимое нами исследование профессиональной метакомпетенции позволяет раскрыть еще одну грань самореализации обучающегося с позиции управления его интеллектуально-личностным потенциалом на основе владения иностранным языком.

Отправным положением к проведению анализа сущности метакомпетенции послужила для нас работа немецкого ученого в области управления компетенциями J. Erpenbeck, который раскрывает данное понятие по аналогии с понятием метакогниции. Принимая во внимание общепринятое определение метакогниции как «знание о собственном знании», Джон Эрпенбек предлагает рассматривать метакомпетенцию как некое знание о своих собственных компетенциях [17].

В свою очередь отметим, что «мета-» (от греч. meta – вслед, за, после, через, над) означает:

1) часть сложного слова, характеризующая промежуточность, следование за чем-либо, переход к чему-либо другому;

2) уровень описания какого-нибудь объекта или системы, как правило, высшего по отношению к предыдущему описанию;

3) выход за пределы чего-либо [7].

В соответствии со сказанным, метакомпетенция как уровень описания высшего порядка представляет собой стоящую выше по отношению к другим компетенциям.

Кроме того, как справедливо замечает В. И. Постовалова в ходе своего эпистемологического анализа идеи «мета», это слово выступает в определенном роде «регулятивом мыследеятельности людей» [7, с.7]. По наблюдениям автора, слово «мета», с одной стороны, предполагает «восхождение к глубинам и безднам первоначал и оснований», а с другой – в более широком, формальном, смысле – «простой переход на рефлексивный уровень видения деятельности и ее объектов» [7, с.8]. В этой связи напомним, что «компетенция» трактуется как способность и

готовность применять знания, умения, личностные качества для успешной деятельности; способность действовать на основе практического опыта при решении различных задач; способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, навыков, умений (Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин; А. А. Вербицкий, М. Д. Ильязова; П. В. Сысоев и др.). Если учесть точку зрения В. И. Постоваловой о том, что значение «мета» выступает в качестве «формального показателя выхода мыслительной деятельности человека на уровень рефлексии как высшей формы самосознания, направленной на осмысление собственных форм и оснований данной деятельности» [7, с.7], то метакомпетенция как уровень рефлексивного описания более высшего порядка представляет собой знания о собственных компетенциях, умениях, лингвокультурном опыте и может рассматриваться как стоящая выше по отношению к другим компетенция, на основе которой происходит приобретение и развитие новых личностно-интеллектуальных качеств, знаний, умений и способностей обучающихся. Это положение важно для нас в методическом плане для обоснования технологической составляющей формирования профессиональной метакомпетенции у студентов-лингвистов. Тогда как глубинный путь изучения данной категории сопряжен с теоретическим обоснованием механизмов функционирования профессиональной метакомпетенции, определения и описания её содержательных компонентов, поиска и обоснования средств её формирования.

В пользу рассмотрения метакомпетенции как уровня описания готовностей и способностей обучающегося более высокого порядка мы используем еще один тезис о том, что метакомпетенция является основой для развития других компетенций (Дорофеев, 2011; Звонников и др., 2009; Якимов, 2012; Brown et. al., 1995; Bergmann et.al., 2006; Dimitrova, 2008 и др.).

В частности, в работе британских исследователей (Brown, McCartney, 1995) метакомпетенция характеризуется как способность более высокого уровня, дающая возможность обучаться, адаптироваться, предвосхищать и творить [15]. При этом авторы утверждают, что такой способности нельзя обучить в традиционном смысле, однако обучающийся может её в себе развить. Такая постановка проблемы позволяет нам полагать, что суть метакомпетенции заключается в создании у студентов регулятивной основы для формирования и совершенствования разного вида компетенций, умений, способностей для решения разных задач. Это становится актуальным в свете современных тенденций в теории и практике обучения, когда мы наблюдаем появление и описание все увеличивающегося количества новых компетенций, развитие которых, так или иначе, необходимы для выполнения профессиональной деятельности. Данное обстоятельство предоставляет определенные трудности в практической реализации компетентностного подхода к обучению. Примером тому служат те проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели вузов при составлении паспорта компетенций, документа, где должны раскрываться не только содержание формируемых компетенций, но и формы, методы измерения и оценки их сформированности. Поэтому с позиции методической целесообразности наличие большого количества компетенций, их дифференциация приводит к неизбежной мысли об интеграции и синтезе отдельных компетенций. Исходя из этого, профессиональная метакомпетенция, являясь метасистемной. компетенцией, позволит выпускникам регулировать внутренние мыслительные процессы, а также внешние процессы, связанные с управлением знаниями, компетенциями в ходе выполнения профессиональной деятельности.

Для нашей работы значим вывод J. Erpenbeck, о том, что метакомпетенция выступает в качестве исходной диспозиции / в качестве определенной предрасположенности для формирования разного рода компетенций. Так, о сформированности метакомпетенции можно говорить, если обучающийся способен самостоятельно ставить перед собой цели обучения, планировать свои действия, выбирать стратегии для их выполнения и учиться на приобретенном опыте [17]. Проведенный анализ специальной литературы показывает, что это становится возможным благодаря содержательным компонентам метакомпетенции, к которым можно отнести *опыт и знания о собственных способностях и компетенциях, а также умения планирования, наблюдения, применения этих знаний и умения оценивать собственные когнитивные процессы при решении профессиональных задач (Карпов, Скитяева, 2005; Величковский, 2006;* Литвинов, Иволина, 2013; *Чернокова, 2014; Bergmann et. all., 2006; Dimitrova, 2009).* В наиболее общем виде последовательность действий обучающихся в содержании метакомпетенции можно представить следующим образом:

1. Выявление индивидуально-личностного развития, а именно выявление степени сформированности основных личностных качеств и способностей, уровня развития профессиональных компетенций (применительно к иноязычному образованию прежде всего иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций).

2. Планирование: осознание и постановка индивидуальных целей; прогнозирование результатов; выбор средств (стратегий) достижения цели; определение последовательности действий для осуществления целей, разработка программы действий и т.п.

3. Исполнение: экспликация стратегий решения мыслительных задач; применение прошлого опыта, знаний, умений (применение опыта родного языка, опыта изучения первого/другого иностранного языка); приспособление к новым условиям и к характеру деятельности; перенос навыков решения конкретной задачи на решение разнообразных задач (других задач); целенаправленный поиск иноязычной информации; её структурирование и переработка и т. д.

4. Самоконтроль: рефлексивная оценка конечных результатов деятельности; оценка эффективности использованных стратегий; внутренняя самооценка и т.д.

В целом, как мы видим, внутренние механизмы метакомпетенции включают в себя управление познавательными процессами, способность к научению, быстрому и качественному приобретению знаний, навыков и умений. В соответствии с этим, формирование профессиональной метакомпетенции заключается в том, чтобы научить студентов актуализировать имеющиеся у них знания, умения, опыт иноязычного и инокультурного общения для дальнейшего развития в себе новых качеств, способностей и компетенций, в том числе и профессиональных. Отметим, что общее описание содержательных компонентов метакомпетенции в том или ином виде мы находим в исследованиях в области когнитивной психологии, теории управления. Причем следует признать, что механизмы метакомпетенции в целом универсальны и могут быть применимы в любой сфере. В этой связи рассмотрим выявленные нами основные характеристики профессиональной метакомпетенции: универсальность; интегративность; многомерность; адаптивность; продуктивность.

Рассмотрим эти характеристики более подробно в контексте целей высшего профессионального образования и лингвистического образования в частности.

1. Универсальность метакомпетенции.

Выделение универсальности соотносится со стремлением европейских стран выработать единую систему требований в сфере высшего образования на основе идей Болонского процесса и компетентностного подхода. Одним из требований выступает необходимость развития у студентов универсальных компетенций, умений и способностей, которые обеспечивают процесс адаптации человека в социуме, взаимодействие с обществом и реализуются в деятельности. Овладение такими компетенциями, по мнению идеологов Болонского процесса, способствует личностному развитию, социальной интеграции, активной гражданской позиции [1]. В качестве универсальной компетенции, подготавливающей к решению самых разнообразных задач в профессиональной деятельности, к самостоятельной организации обучения в течение всей жизни, по мнению немецких исследователей D. Bergmann, J. Daub, G. Meurer, выступает метакомпетенция. Так, универсальный характер метакомпетенции обусловлен теми способностями, которые входят в её содержание, а именно: системными мыслительными способностями и способностями личности эффективно использовать свои знания [14]. Данное положение дает основание утверждать, что универсальность метакомпетенции заключается в возможности эффективно переносить имеющиеся знания, умения, способности и готовности на новые объекты профессиональной деятельности. Мы приходим к выводу, что это в свою очередь обусловлено единством когнитивной способности человека категоризировать и структурировать информацию. В лингвистическом образовании речь идет, на наш взгляд, о таких интеллектуальных умениях как «точно и глубоко осмысливать цели и задачи коммуникации, дифференцировать, классифицировать и систематизировать передаваемую и получаемую информацию на ИЯ, осуществлять и понимать используемые в процессе иноязычного общения тактики и стратегии, нормы речевого общения, присущие носителям конкретного языка, осуществлять поиск необходимой информации и др.» [6, с. 70]. В этой связи мы полагаем, что универсальный характер профессиональной метакомпетенции проявляется тогда, когда приемы или стратегии организации и (само)управления познавательными процессами, знаниями и компетенциями, сформированными в ходе обучения ИЯ, используются при решении различных задач, при выполнении профессиональной деятельности. В этом смысле универсалиями выступают стратегии управления знаниями, компетенциями как инвариантные составляющие метакомпетенции, которые позволяют приобретать студенту новые знания, умения и способности на всех этапах в процессе обучения иностранного языка, а в дальнейшем – в процессе профессиональной деятельности. Например, уметь использовать стратегии понимания и интерпретации при работе с текстами разных жанров; умения участвовать в дискуссии по новой проблеме или обобщать информацию из новых источников; уметь выбрать регистр общения в зависимости от ситуации и т.п.

2. Интегративность метакомпетенции.

В основе интегративности, которая выступает неотъемлемой характеристикой современного этапа образования, лежит идея важности целостного представления о мире и о человеке (Е.Н. Соловова, 2004; Л.И. Гриценко, 2008; Н.В. Попова, 2011 и др.). Интегративный характер метакомпетенции обеспечивает, с одной стороны, целостное развитие личности обучающихся, а с другой стороны, интегративность профессиональной метакомпетенции представляет собой синтез различных компонентов. Иными словами, выделяя интегративность как характеристику

метакомпетенции, мы имеем в виду взаимосвязь и взаимообусловленность разноплановых содержательных компонентов метакомпетенции. В первую очередь отметим двунаправленность её процессов: с одной стороны, речь идет о регулировании (управлении) внутренних мыслительных процессов, а с другой – об управлении внешней деятельностью. Эти процессы функционируют в сознательной деятельности и позволяют распределять интеллектуальные ресурсы для текущей задачи, определять стратегии выполнения задачи/ обработки информации, определять последовательность действий для решения задачи, изменять/ корректировать стратегии в процессе выполнения задачи, подводить итоги, оценивать свои результаты. Тем самым, процессы, лежащие в основе метакомпетенции, направлены на реализацию базовых регулятивных функций по отношению как к познанию, так и по отношению к организации деятельности. В качестве связующего каркаса, объединяющего и эксплицирующего эти процессы в профессиональной метакомпетенции, мы рассматриваем язык.

3. Многомерность метакомпетенции.

Отметим, что в научной литературе понятие многомерности в содержательном плане соотносится с многоуровневостью, причем следует иметь в виду, что рассматриваемые уровни являются качественно различными и несводимыми друг к другу. Такой взгляд дает возможность представить многомерность как еще одну характерную черту профессиональной метакомпетенции, поскольку содержание метакомпетенции не может быть выражено линейно и однородно. Многомерность метакомпетенции обусловлена её разно-компонентным, разноуровневым составом. К такому выводу мы приходим в результате анализа научной литературы, который позволяет нам выделить в содержании метакомпетенции такие компоненты как личностные качества; процедурные и декларативные знания; способности когнитивные (связанные со способами обработки информации и организации знания) и способности метакогнитивные (последние описаны в литературе в категории саморегуляции и саморефлексии) (Холодная, 2002; Карпов, Скитяева, 2005; Ялалов, 2013; J. Erpenbeck, 2006; D. Dimitrova, 2008 и др.).

4. Адаптивность метакомпетенции.

Следующей характеристикой профессиональной метакомпетенции является адаптивность. Отметим, что в научной литературе адаптивность рассматривается как способность личности быстро и адекватно разрешать проблемные ситуации (М. Вертгеймер,1987; К.А. Абульханова-Славская, 1999; Ж. Пиаже, 2003). В работах указанных авторов становление познавательных процессов осуществляется по приспособительному принципу, а уровень адаптивности определяется уровнем развития интеллекта и когнитивных структур. При этом адаптивность как свойство личности, включает в себя способность к интеллектуальной переработке информации и использование результатов интеллектуальной деятельности [16].

Соответственно, адаптивность как характеристика профессиональной метакомпетенции предполагает способность обучающихся приспосабливаться к меняющимся условиям деятельности в результате анализа полученной информации. Как отмечает в своем исследовании D. Dimitrova, сформированность метакомпетенции у обучающихся проявляется в новых условиях при изменении ситуации или содержания деятельности [16]. Иными словами, метакомпетенция позволяет обучающимся эффективно действовать, принимать решения в незнакомой ситуации, адаптироваться к новым условиям; обеспечивает нахождение новых способов решения

проблемных ситуаций, открытость и готовность к новым условиям деятельности. При таком рассмотрении профессиональная метакомпетенция в самом широком смысле означает готовность к непрерывному обучению/ образованию, готовность к переносу имеющихся знаний, умений, способностей на новые объекты деятельности.

5. Продуктивность метакомпетенции.

Продуктивность метакомпетенции заключается в способность личности развивать на основе имеющихся знаний, опыта новые компетенции [16]. В метафоричном смысле метакомпетенция является генератором новых способностей, новых компетенций, в том числе профессиональных. На её генерирующей основе обучающийся способен приобретать новые знания, новый опыт в самых различных ситуациях. Однако в специальной литературе нет ответа, каким образом «продуцируются» новые компетенции, способности. На наш взгляд, при выполнении новой задачи, при приобретении новых знаний речь идет о следовании известному алгоритму выполнения деятельности: 1) планирование процесса выполнения деятельности/ решение задачи; 2) осознание своей способности её реализовать; 3) собственно реализацию; 4) оценку эффективности процессов мониторинга и выбранных стратегий выполнения действий. При этом следует иметь в виду, что результаты исполнительных процессов, лежащих в основе профессиональной метакомпетенции, могут описываться лишь опосредованно, главным образом через их итоговые проявления: с одной стороны – это могут быть приращения в виде личностных качеств и способностей, личностных знаний, языкового и речевого опыта, а с другой – в виде материальных продуктов (участие в олимпиаде / конкурсе / конференции; написание статьи; проведение экскурсии по городу и др.).

Таким образом, учитывая все эти характеристики, мы можем определить роль профессиональной метакомпетенции, как системной компетенции, развитие которой, с одной стороны, позволит обучающимся управлять информацией, знаниями, рефлексивными механизмами, своим интеллектуальным развитием в процессе иноязычного обучения в вузе, а с другой – будет служить базисом для усвоения и переработки информации, приобретения других компетенций, в том числе и профессиональных.

Список литературы

1. Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В. И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с.

2. Гальскова Н.Д. Лингводидактика. – М.: ИИУ МГОУ, 2014. – 242с.

3. Дорофеев А. В., Эрганова Н. Е. Многомерная математическая подготовка как фактор формирования метакомпетенций будущего педагога // КПЖ. 2011. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mnogomernaya-matematicheskaya-podgotovka-kak-faktor-formirovaniya-metakompetentsiy-buduschego-pedagoga (дата обращения: 20.09.2021).

4. Звонников В.И., Челышкова М.Б. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход. – М.: Университетская книга; Логос, 2009. – 272с.

5. Колин К.К. Концепция информационной цивилизации // Цифровая трансформация общества: современные концепции общественного развития и новая терминология : сборник статей. – Москва : Издательство Московского гуманитарного университета, 2021. – С.39-42.

6. Мусницкая Е.В. Учебник иностранного языка в аспекте поликультурного образования// Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия Педагогические науки. – 2013. – Выпуск 3 (663) – С. 69-75.

7. Постовалова В.И. Идея «мета» в самосознании культуры XX-XXI веков // Метафизика. 2012 – №4 (6). – С. 6-25. URL: http://www.intelros.ru/pdf/metafizika/2012_4/2.pdf (дата обращения: 18.09.2021)

8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» (Зарегистрировано в Минюсте России 25.08.2020 N 59448). [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/95 (дата обращения: 18.09.2021).

9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования –магистратура по направлению подготовки 45.04.02 «Лингвистика» (Зарегистрировано в Минюсте России 26.08.2020 N 59491). [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/fgosvo/152/150/25/118 (дата обращения:18.09.2021).

10. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ. Доступ из справ.-прав.системы «Консультант Плюс». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 18.09.2021).

11. Халеева И.И. Семантика устойчивого развития как основа лингвистического образования в РФ и СНГ //Научно-методические основы формирования инновационной системы языковой подготовки в неязыковых вузах. – М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – С.9-14.

12. Хуторской А.В. Метапредметный подход в обучении: Научно-методическое пособие. – М.: Изд-во «Эйдос»; Изд-во Института образования человека, 2012. – 73с.

13. Якимов В.А. Полипрофессиональное ориентирование как компетенция XXI века // Вестник КГУ им. Н.И. Некрасова, 2012. – Том 18. – С.8-11.

14. Bergmann G. Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung // G. Bergman, J. Daub, G. Meuer. Berlin, 2006. 152 S.

15. Brawn R.B., Sean McCartney. Competence is not enough: meta-competence und accounting education// Accounting Education 4 (1), pp.43-53 (1995).

16. Dimitrova D. Das Konzept der Metakompetenz. Wiesbaden, 2008. 260 S.

17. Erpenbeck J. Metakompetenzen und Selbstorganisation // Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung. Berlin, 2006. S.5-14.

1.10. Особенности реализации программ дополнительного профессионального образования преподавателей вуза

Непрерывный характер дополнительного профессионального образования, индивидуализация дополнительного профессионального образования, интеграция образовательных структур и программ, обеспечивающая преемственность профессионального образования – основные принципы дополнительного профессионального образования. Система повышения квалификации и профессиональной переподготовки (ДПО) является одним из универсальных механизмов развития научно-педагогических кадров в вузе. Система ДПО в современной ситуации является одним из инструментов повышения конкурентоспособности конкретного вуза. В связи с

этим, на наш взгляд, важно рассматривать ДПО не просто как регулярное прохождение курсов повышения квалификации преподавателями, а как постоянное и последовательное приращение преподавателями своих профессиональных знаний, умений и навыков, влияющих на качество подготовки студентов.

Как справедливо замечают Е.В. Игнатович и А.О. Лопуха, сегодня эта сфера, как и «другие кластеры образования, испытывает серьезные трудности, связанные с кадровым обеспечением, отсутствием отработанных механизмов проектирования актуальных программ ДПО, низкой мотивацией отдельной категории НПР к повышению квалификации. Проблема может быть решена через интегрирование формальных и неформальных форм повышения квалификации и профессионального развития НПР, создание и развитие открытой научно-методической среды» [4, с.2.].

Эффективная структура механизма реализации системы ДПО в вузе может стать сложным вопросом. По мнению Н.М. Подоприхина, укрупнение системы ДПО значительно расширяет возможности и позволяет эффективнее использовать рычаги структуры управления вузов, а также способствует активизации усилий, направленных на повышение квалификации сотрудников и преподавателей вуза, расширяя возможности преподавателей не только в реализации их собственных профессиональных устремлений, но и улучшая их финансовое положение [11,с.4].

Пристальное внимание к вопросу повышения квалификации педагогических кадров для разных уровней образования является отличительной особенностью развития системы ДПО в мировом сообществе. Основной акцент при этом делается на формирование и развитие у слушателей рефлексивных, аналитических и проектировочных умений. В связи с этим, к основным методологическим подходам в организации ДПО можно отнести системно-деятельностный подход, компетентностный подход, аксиологический и индивидуально-ориентированный подходы. Системно-деятельностный подход становится наиболее эффективным при опережающем характере управления вузом, в этом случае в образовательной организации создается необходимый кадровый резерв, способствующий внедрению инноваций, связанных с системными, модульными, локальными изменениями. Компетентностный подход имеет ярко выраженную практическую направленность, которая становится очевидна благодаря практико-ориентированным способам получения новых результатов дополнительного профессионального образования.

Аксиологический подход определяет основу развития профессионально-ценностной ориентации преподавателей, а индивидуально-ориентированный подход, на наш взгляд, позволяет задействовать механизмы общего и профессионального саморазвития педагогов.

При организации ДПО преподавателей вузов важно учитывать особенности их профессиональной деятельности, объединяющей несколько взаимосвязанных между собой видов, имеющих общие компоненты. Для эффективной работы преподавателю вуза необходимо добиваться высокого уровня научно-педагогической деятельности, которая в работе преподавателя играет главенствующую роль [7].

Повышением квалификации и подготовкой преподавателей вузов Германии, как правило, занимаются сами вузы, в то же время активную роль играют Центры дидактики высшей школы (ЦДВШ) (Zentrum für Hochschuldidaktik). Интерес к дидактике высшей школы и появление соответствующих образовательных учреждений в ГДР и ФРГ отмечены еще в 1960 гг., однако повышение роли Центров дидактики высшей школы (далее – ЦДВШ) в системе ДПО, их интенсивное развитие и объединение в сети и комплексы началось в конце 1990-х гг.

Т.А. Питерскова выделяет ряд аспектов позитивного опыта Германии, которые могут быть использованы в отечественной системе повышения квалификации преподавателей высшей школы: «многоуровневая система повышения квалификации преподавателей высшей школы; наличие органов управления ЦДВШ и нормативно-правовой базы, регулирующей и регламентирующей деятельность ЦДВШ; гибкие и вариативные модели повышения квалификации научно-педагогических кадров; личностная и практическая ориентация содержания образования в ЦДВШ; учет особенностей мотивационной сферы педагога высшей школы в ходе организации и осуществления образовательного процесса; деятельностный компонент в содержании образования; использование активных и проблемных форм, методов и мультимедийных средств обучения; обеспечение доступа преподавателей высшей школы к актуальной информации; открытие серверов, порталов дидактики высшей школы; активное международное сотрудничество через научно-практические конференции, форумы, симпозиумы, конгрессы; стажировки за границей, обмен специалистами по дидактике высшей школы (модераторами) между немецкими и зарубежными ЦДВШ с целью повышения квалификации и установления прочных международных контактов; выпуск периодических изданий дидактической направленности; объединение ЦДВШ в сети и комплексы» [10].

В Великобритании разработали систему мер, призванную подготовить высшую школу к надвигающимся социально-экономическим изменениям в обществе. Принятый в 1992 году Закон о последующем и высшем образовании заложил правовую основу для развития системы повышения квалификации преподавателей вузов [18].

В докладе Национального комитета по исследованию высшего образования (1997 г.) был сделан вывод о том, что научно-педагогические кадры высшей школы играют решающую роль в производстве научных знаний. В данном докладе содержались рекомендации по обновлению стратегии профессионального роста преподавателей вузов. В частности, все штатные преподаватели вузов должно были в обязательном порядке проходить обучение по аккредитованным программах повышения квалификации [19].

В настоящее время в Великобритании есть ряд организаций (центорв) реализующих программы профессиональной подготовки научно-педагогических кадров высшей школы. В данных центрах проводятся групповые и индивидуальные занятия для преподавателей вузов, на которых они могут получить консультации по интересующим их вопросам. Такие курсы и семинары также служат форумом для обсуждения новых педагогических технологий [5]. Важно, на наш взгляд, что в работе обучающих курсов и семинаров участвуют не только работники системы образования, но представители различных ведомств, промышленных корпораций и фирм, бизнеса, которые непосредственно прилагают усилия к разработке специализированных программ повышения квалификации, тем самым обеспечивается связь образовательных учреждений с реальным сектором экономики.

Потребности в повышении квалификации профессорско-преподавательского состава выявляются различными путями в зависимости от конкретных обстоятельств и политики университета. «Повышение квалификации персонала вузов предполагает обучение умению самостоятельно находить решение поставленных задач и эффективному применению современных технологий в профессиональной деятельности» [5, с. 166].

Преподаватель американского вуза заинтересован в повышении своей квалификации, в совершенствовании применяемых им методов обучения, т.к. от этого зависит его статус в вузе и заработная плата [2].

Помимо общенациональных центров повышения квалификации, в большинстве крупных учебных заведений США работают центры или отделы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава. В основном для совершенствования профессионально-педагогической подготовки преподавателя университета в США используются личностно-ориентированные формы. К их числу относятся индивидуальное консультирование преподавателей по вопросам педагогики и психологии высшей школы, конференции для молодых преподавателей, педагогические мастерские, составление профессиональных портфолио, работа над индивидуальными педагогическими проектами. Развит институт наставничества. Практически во всех вузах США есть должность faculty developer, данный сотрудник организует мероприятия для профессионального развития и повышение квалификации преподавательского корпуса.

В содержательном плане специфика ДПО для преподавателей вузов США заключается в практико- и личностно-ориентированном характере обучения; в направленности учебных программ на повышение квалификации начинающих, а так же работающих по срочному контракту преподавателей. Активно используется широкий спектр проблемных методов обучения, игровых методов и методов он-лайн тестирования. Достаточно давно в системе высшего образования США используются менторинг, коучинг, коллегиальное наставничество.

Отечественная система дополнительного профессионального образования преподавателей вузов сформировалась еще в 1970-1980 гг. В нее были интегрированы подсистемы профессиональной переподготовки, стажировки, повышения квалификации и дополнительной профессиональной подготовки. В 1990х гг. в связи с неблагоприятными условиями развития высшего образования, среди которых немаловажную отрицательную роль играло отсутствие финансирования и распад сложившихся связей между центрами повышения квалификации, данная система претерпела определенные изменения.

В начале XXI века, по мнению Г.У. Матушанского, система повышения квалификации преподавателей вузов России стала системой поддержки квалификации: компенсаторной (амортизационной), адаптивной, корректировочной, акселераторной и развивающей [7].

В процессе своего развития российская система ДПО для преподавателей вузов сталкивается с противоречиями между быстрыми темпами перемен в обществе и медленными темпами динамики отечественного образования из-за финансовых и кадровых сложностей; между фактическим изменением отношения участников образовательного процесса к вузовскому педагогу как к главному источнику информации и недостаточно четким осознанием необходимости своей новой роли консультанта, наставника, тьютора, фасилитатора со стороны преподавательского сообщества. Отдельную проблемную зону составляет кадровый состав преподавателей вузов: при общей тенденции старения педагогического корпуса приток молодых преподавателей очень нестабилен.

Обсуждая роли новой роли тьютора, которую должны «примерить» на себя вузовские преподаватели России, исследователи среди основных ролей однозначно выделяют роль наставника, поскольку именно она традиционно выполнялись тьюторами в западных университетах. При этом все сходятся во мнении, что деятельность тьютора не ограничивается только воспитательными функциями. Делаются попытки соотнести позицию тьютора с имеющимися в вузах должностями. В частности, исследователи В.С. Цилицкий и К.О. Шилина высказывают мысль о том, что «в высшем образовании тьютор выступает представителем интересов студента и равен ему» [16]. При этом, однако, в

качестве исполнителей ролей тьютора они называют куратора, социального педагога, заместителя декана по воспитательной работе, научного руководителя дипломного проекта, представителя деканата, которые в силу своего должностного положения не могут быть равны студенту. Проведенный нами опрос студентов Новгородского государственного университета позволил выделить широкий спектр ролей тьютора, которые наряду с традиционными ролями демократической направленности (наставник, помощник, консультант, коммуникатор) включают в себя роли, которые свидетельствуют о потребности в контроле и жесткой оценке деятельности студентов (деспот, диктатор, судья, критик). О необходимости эмоциональной поддержки студентов в их начинаниях говорят роли просветителя и вдохновителя [17].

В настоящее время актуальной задачей системы повышения квалификации вузовских преподавателей становится не столько получение ими современных знаний, сколько повышение их информационной культуры в условиях дигитализации и диверсификации общества, экономики и образования; развитие недостающих профессионально важных качеств и компетенций в соответствии с новыми требованиями образовательной среды и собственными потребностями преподавателя.

О.Ю. Хацринова выделила следующие современные тенденции развития системы повышения квалификации преподавателей высшей школы в России:

- диверсификация системы подготовки преподавателей вузов по горизонтали (различные структуры внутри системы высшего образования) и по вертикали (на различных уровнях системы образования);

- возрастающее многообразие в организации, содержании и процессе подготовки преподавателей, которое соответствует потребностям вузов, потребностям и возможностям самих преподавателей (стажировки на производстве, в ведущих российских и зарубежных университетах);

- интеграция в мировое образовательное сообщество и связанная с ней мобильность преподавателей [15].

В нашей стране стажировка традиционно считается одной из наиболее распространенных форм ДПО для преподавателей вузов. В современном информационном обществе и в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций стажировка расширяет возможности и перспективы создания единой образовательной среды, позволяет педагогам изучать и брать на вооружение технологии, методы и понятия, применяемые педагогами разных образовательных организаций [8].

По мнению О.В. Урсовой, стажировка преподавателей будет эффективной при реализации следующих организационных условий:

- использование тьюторских технологий со стороны специалистов системы повышения квалификации и носителей инновационного опыта на всех этапах стажировки (проектировочном, реализационном и рефлексивном);

- обеспечение активной самообразовательной позиции каждого обучающегося в системе ДПО с учетом его профессиональных интересов и склонностей;

- развитие сети ресурсных центров инноватики с разработанной нормативно-правовой базой их деятельности, обеспечение данных базовых площадок необходимыми кадровыми, научно-методическими, информационными ресурсам), позволяющими осуществлять адресную стажировку в очной или дистанционной форме;

- использование модульных программ обучения и создание депозитария стажировочных практик [13, с. 13].

В условиях всеобщего погружения в сетевое взаимодействие значимую роль начинают играть сетевые методические сообщества и сетевые объединения. Формируются депозитарии инновационных и стажировочных практик, доступные всем участникам сетевого взаимодействия, в том числе и зарубежным партнерам. Развиваются сети базовых стажировочных площадок, которые становятся местом порождения новых образовательных технологий и укладов, соответствующих современным требованиям. Это пространство профессиональной пробы в образовании, соответствующем требованиям Федерального государственного образовательного стандарта [2].

На современном этапе развития ДПО для преподавателей вузов важно соблюдение целого комплекса принципов построения и развития образовательной среды дополнительного образования: открытость, глобальность, партнерство, мультиформатность и метаформальность, эволюционность, инклюзивность и мультимедийность. В организации стажировок широкое распространение получают методы обучения, основанные на межличностной коммуникации [27, с.80].

Для эффективного функционирования ДПО преподавателей вузов важно в организационном плане создавать активно функционирующие универсальные или специализированные центры повышения квалификации преподавателей, беря пример с европейских стран и США. Очень важно наличие обратной связи от преподавателей для выявления затруднений и путей их преодоления в процессе повышения квалификации. Получение такой обратной связи возможно через специальных сотрудников, отвечающих за повышение квалификации преподавателей в отдельных подразделениях вузов.

Система повышения квалификации должна стать поэтапной и четко структурированной, учитывающей как потребности начинающих преподавателей, так и более опытных. Вузы должны активнее искать пути взаимовыгодного сотрудничества с производственными компаниями, используя их в качестве стажировочных площадок. В концептуальном плане ДПО должно стремиться к личностно-значимой направленности курсов повышения квалификации, к повышению самостоятельности преподавателей вузов в системе повышения квалификации для решения профессионально значимых задач, к ориентированности в большей мере на достижение конкретных задач, чем на предмет в целом.

Качество высшего образования во многом определяется компетентностью научно-педагогических кадров, что заставляет особенно внимательно отнестись к организации непрерывного образования преподавателей вузов, созданию условий для повышения их квалификации и переподготовки в рамках системы ДПО. Именно кадровый потенциал вуза является его важнейшим стратегическим ресурсом, который определяет конкурентоспособность вуза, а также способствует устойчивому развитию образовательной организации.

Система дополнительного профессионального образования в Новгородском государственном университете имени Ярослава Мудрого (НовГУ) имеет разветвленную структуру и представлена в разных организационных формах, что может рассматриваться как положительный аспект предоставления выбора потребителю и поощрения самостоятельности подразделений вуза в сфере ДПО. Согласно «Программе развития Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого на период 2017-2021 гг.», среди прогнозируемых качественных прорывов значится развитие сектора дополнительного образования, которое «позволит НовГУ стать не только площадкой переподготовки и повышения профессиональных квалификаций, но и региональным центром поддержки людей зрелого возраста с активной жизненной позицией в их

стремлении овладеть современным уровнем знаний, драйвером повышения качества жизни, в том числе через on-line обучение» [12, с.17].

На данный момент услуги ДПО в НовГУ предоставляют различные подразделения: центр развития компетенций; центр повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов «Бизнес-факультет»; Правовой центр юридического факультета; информационно-образовательный центр «Серебряная академия» (Институт экономики, управления и права); Новгородская сетевая Академия Cisco; Новгородская IT академия Microsoft; Научно-образовательный центр безопасности дорожного движения и технической экспертизы и др. В университете поощряется самостоятельность подразделений в сфере ДПО, чьи образовательные услуги, прежде всего, направлены на рынок за пределами университета. Повышение квалификации преподавателей осуществляется, как правило, в массовых форматах с целью выполнения требований к обеспечению повышения квалификации в области ИКТ, инклюзивного образования, проектно-ориентированной деятельности.

Повышение квалификации является обязанностью научно-педагогического работника, что зафиксировано в его типовых должностных инструкциях. Выполнение данной обязанности влияет на ежегодную оценку эффективности деятельности кафедры (рейтинг кафедры).

Стажировка, как форма реализации программ дополнительного профессионального образования, расширяет возможности и перспективы создания единой образовательной среды, позволяет преподавателям делиться собственным опытом и переносить в свою практическую деятельность опыт педагогов разных образовательных организаций, в том числе и зарубежных.

Для преподавателей НовГУ одним из форматов стажировок являются стажировки за рубежом в рамках программы академической мобильности «Erasmus+/Эразмус+». Данные стажировки позволяют внести в ДПО важный, в современных условиях интернационализации, компонент международного взаимодействия, поскольку стажировочной площадкой является зарубежная образовательная организация. В рамках сотрудничества в сфере высшего образования выделяются следующие направления: Key Action 1: Learning Mobility of Individuals - возможности мобильности для студентов и преподавателей; Key Action 2: Cooperation for innovation and good practice - сотрудничество для развития потенциала университетов и обмена лучшими практиками; Jean Monnet Activities - гранты университетам и преподавателям всех стран мира для обучения и исследований в сфере европейской интеграции. Наиболее интересным направлением с точки зрения организации стажировок НПР представляется «Learning Mobility of Individuals/Индивидуальная образовательная мобильность (KA1)». Преподаватели и другие сотрудники университетов могут воспользоваться программой для преподавания или стажировок в зарубежных вузах или компаниях. Продолжительность поездки в этом случае составляет от 5 до 60 дней. Сотрудничество основано на двусторонних соглашениях между университетами-партнерами. Важным организационным моментом является то, что университетским преподавателям и сотрудникам необходимо самим узнавать об имеющихся возможностях обучения и стажировки в рамках программы Erasmus+. Проявление инициативы, активная жизненная позиция, способность к самоорганизации, направленность на самостоятельное последовательное расширение своих профессиональных компетенций в данном случае играет ключевую роль.

Одной из форм неформального повышения квалификации преподавателей высшей школы, на наш взгляд, является их участие в проектной и грантовой деятельности.

Реализация в ходе такой деятельности инновационных методик преподавания, внедрение новых учебно-методических разработок, привлечение к преподаванию зарубежных коллег, участие в проектных мероприятиях в других вузах – всё это служит основой для совершенствования образовательного процесса и усиливает научный компонент вузовского обучения, что положительно влияет на качество подготовки будущих специалистов.

Последние десятилетия во всем мире доминирует идея непрерывного образования, направленного на постоянное обновление знаний, развитие творческих сил, получение новых профессиональных возможностей на протяжении всей жизни человека. Дополнительное профессиональное образование стало одним из наиболее эффективных способов реализации принципа непрерывности в образовании. Многоуровневая система ДПО при правильной ее организации и соотнесении образовательного контента с запросами рынка труда может обеспечить гибкость, мобильность, инновационность и целостность в обеспечении процессов повышения квалификации и переподготовки специалистов разных возрастных групп по наиболее востребованным видам профессиональной деятельности. Наиболее соответствующими целям и задачам дополнительного профессионального образования преподавателей вуза представляются конкурентная, контентная, языковая и интегративная модели интернационализации.

Целый ряд тенденций в развитии системы повышения квалификации преподавателей в вузах США, Германии, Великобритании представляют интерес для российской системы ДПО, которая стремится к личностно-значимой направленности курсов повышения квалификации, к повышению самостоятельности преподавателей вузов в организации повышения квалификации, к ориентированности на достижение конкретных задач, отвечающих требованиям современного образовательного пространства.

Система ДПО остается одним из универсальных механизмов развития научно-педагогических кадров в вузе. Программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки должны быть ориентированы на постоянное и последовательное приращение преподавателями своих профессиональных знаний, умений и навыков согласно новым образовательным потребностям общества. Развитие сектора дополнительного образования является важным стратегическим направлением развития вуза, которое позволяет ему стать не только площадкой переподготовки и повышения профессиональных квалификаций НПР, но и центром поддержки людей разных возрастных групп в их стремлении овладеть современным уровнем знаний, стать драйвером повышения качества жизни региона.

Список литературы

1. Анянова, И. В. Дистанционная стажировка как элемент электронного обучения в системе повышения квалификации Свердловской области / И. В. Анянова // Концепт. – 2014. – № 11 (ноябрь). – С.1-6.

2. Дурнева, Е.Е. Современные требования к подготовке преподавателей высшей школы: Россия, США, Великобритания, Австралия, Сингапур / Е.Е. Дурнева // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 1-2. – С. 16-18.

3. Жижина, И.В. Организационно-содержательные условия стажировочной деятельности в системе повышения квалификации / И.В. Жижина // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2015 – № 3 (19). –С. 79-82.

4. Игнатович, Е. В. Управление развитием непрерывного образования в вузе: опыт ПетрГУ [Электронный ресурс] / Е. В. Игнатович, А. О. Лопуха – Режим доступа URL:

http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/53256/1/UM_2015_5_009.pdf (Дата обращения: 26.11.2019).

5. Козлова, Е.В. Особенности повышения квалификации научно-педагогических кадров Великобритании: исторический и политический аспекты / Е.В. Козлова, И.В. Ирхина // Научные ведомости БелГУ. Серия Гуманитарные науки. – 2012. – № 18 (137). – Выпуск 1. – С. 164-167.

6. Куликова, Ю.Н. Становление и развитие системы повышения квалификации научно-педагогических кадров высшей школы США (середина 60-х гг. XX в. – начало XXI в.): дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. [Электронный ресурс] / Куликова Юлия Николаевна. – Саратов, 2017 г. – 243 с. – Режим доступа URL: https://www.sgu.ru/sites/default/files/ dissertation/2017/03/10/dissertaciya_kulikovoy_yu.n.pdf (Дата обращения: 15.11.2019)

7. Матушанский, Г.У. Система непрерывного профессионального образования преподавателя высшей школы. Автореферат дис…д-ра пед. наук: 13.00.08. [Электронный ресурс] / Матушанский Георгий Ушерович. – Калуга, 2003. – 44 с. – Режим доступа URL: https://www.dissercat.com/content/sistema-nepreryvnogo-professionalnogo-obrazovaniya-prepodavatelya-vysshei-shkoly

8. Петухова, Г. В. Стажировка как форма повышения квалификации педагогов на базе общеобразовательной организации / Г. В. Петухова, С. Ю. Петухов // Педагогическое мастерство: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). – М.: Буки-Веди, 2015. – С. 190-193.

9. Питерскова, Т. А. Этапы развития дидактики высшей школы в Германии [Электронный ресурс] / Т.А. Питерскова // Молодой ученый. − 2009. − №5. − С. 200-203. – Режим доступа URL: https://moluch.ru/archive/5/376/ (Дата обращения: 15.11.2019).

10. Питерскова, Т.А. Становление и развитие центров дидактики высшей школы Германии: конец 60-х гг. XX в. - начало XXI в.: дисс…канд. пед.наук: 13.00.01 [Электронный ресурс] / Питерскова Татьяна Анатольевна. – Пенза, 2010. – 207 с. – Режим доступа URL: https://www.dissercat.com/content/stanovlenie-i-razvitie-tsentrov-didaktiki-vysshei-shkoly-germanii (Дата обращения: 05.07.2019).

11. Подоприхин, Н.М. Особенности организации системы ДПО в вузе [Электронный ресурс]/ Н.М. Подоприхин // Аккредитация в образовании. – 2016. − №92. – Режим доступа URL: https://akvobr.ru/osobennosti_organizacii_sistemy_dpo_v_vuze.html (Дата обращения: 05.07.2019).

12. Программа развития Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого на период 2017-2021 гг. [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: http://www.novsu.ru/file/1324061 (Дата обращения: 05.07.2019).

13. Урсова, О. В. Интерактивные формы дистанционного повышения квалификации / О.В. Урсова. – Псков, 2013. – 125 с.

14. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс] – Режим доступа URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (Дата обращения: 01.12.2019).

15. Хацринова, О.Ю. Дополнительное профессиональное образование преподавателей высшей школы: зарубежный и отечественный опыт [Электронный ресурс] / О.Ю. Хацринова // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – №7. – Режим доступа URL: https://cyberleninka.ru/article/n/dopolnitelnoe-professionalnoe-obrazovanie-prepodavateley-vysshey-shkoly-zarubezhnyy-i-otechestvennyy-opyt (Дата обращения: 14.11.2019).

16. Цилицкий, В. С. Тьюторство как ресурс адаптации иностранных студентов в условиях высшего учебного заведения / В. С. Цилицкий, К. О. Шилина // Педагогика высшей школы. – 2017. – №2. – С. 50-53.

17. Шайдорова, Н.А. Интеграция тьюторства в образовательную среду университета / Н.А. Шайдорова, И.А. Донина // Развитие творческой личности в современном образовании. Сб. ст. по материалам Международной научно-практической конференции 24-25 января 2019 г., Тверь/Сост.Т.П. Скворцова. – М.:ФГБНУ «ИХО и К РАО», 2019. – С. 102-106.

18. Further and Higher Education Act. Retrieved from URL: http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1992/13/contents

19. The Summary Report by Sir Ron Dearing. − July 1997. Retrieved from URL: http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/

1.11. Развитие системы дополнительного образования как фактор повышения качества высшего образования в России

Образовательная политика в условиях совершенствования современного российского общества испытывает значительные перемены, которые связаны с общемировыми тенденциями экономического и социокультурного развития [4]. В первую очередь это связано с необходимостью постоянного обновления и совершенствования профессиональных компетенций, повышения конкурентоспособности специалистов на рынке труда, как национальном, так и международном [8]. Кроме того, информатизация, внедрение новых технологий в различные сферы экономики приводят к необходимости формирования способности субъекта к приобретению обновленных знаний путем использования разнообразных источников.

Для реализации этих целей все большее значение приобретает одно из важнейших и динамично развивающихся направлений системы образования - дополнительное профессиональное образование (далее - ДПО). Данная система в настоящее время постепенно становится обязательным компонентом, который выполняет важные функции, такие как социальная самореализация населения и адаптация к изменяющимся условиям рынка труда. В современных социально-экономических условиях развитие системы дополнительного образования способствует вторичной профессиональной социализации, что позволяет динамично подстраиваться к новым условиям рынка труда, и, в то же время повышать квалификационные характеристики.

Помимо самостоятельной образовательной значимости, система дополнительного профессионального образования является частью принципа непрерывности образования, который позволяет реализовать механизм социальной защиты и адаптации граждан к изменяющимся социально-экономическим условиям. Значимость развития указанного компонента образовательной системы поддерживается на уровне федеральных законодательных актов. В частности, значимость программ дополнительного профессионального образования обозначена в Федеральной целевой образовательной программе развития образования на период до 2030 года [1].

Идея обновления профессиональных знаний, приобретения новых навыков характерна для отечественной педагогики и имеет определенное историческое наследие. Однако на современном этапе система ДПО находится в стадии реформирования. Это связано с тем, что с одной стороны, меняются образовательные стандарты высшего

образования, предусматривающие компетентностный подход в подготовке специалиста. С другой стороны, в современных социально-экономических условиях, развитие рынка труда представляется мало прогнозируемым процессом. Полученные знания и умения даже в высокорейтинговом вузе не являются конечными для профессионального роста специалиста и адаптации к требованиям реального производства и практике профессиональной деятельности.

В сравнении с классическим образовательным процессом высшей школы, система дополнительного профессионального образования в большей степени подстраивается под задачи, обусловленные изменениями в социальной, политической, экономической сферах, поскольку обладает достаточной гибкостью и мобильностью, а также реализуется в более сжатые сроки. Востребованность данной структуры объясняется тем, что она позволяет решать несколько задач:

- овладение новыми компетенциями в рамках имеющейся профессии с целью расширения профессиональных возможностей и карьерного роста;

- овладение новой профессией (роль предшествующего образования позволяет на основании общекультурных компетенций получить профильную подготовку).

Помимо задач, связанных с модернизацией системы образования, возможность профессиональной переподготовки в современной России решает проблему социальной самореализации населения, адаптации к изменяющимся условиям рынка труда.

Основывающаяся на мировом и отечественном опыте многогранная деятельность ДПО направлена на решение проблемы развития человеческих ресурсов с учётом складывающейся ситуации на рынке труда, потребностями реального сектора экономики и непроизводственной сферы в высококвалифицированных кадрах. Особо острый дефицит ощущается в специалистах рабочих профессий, подготовка которых осуществляется в учреждениях высшего образования [2].

В последнее время, как в нашей стране, так и на международном рынке труда проявились новые тенденции, определяющие востребованность системы дополнительного профессионального образования:

- Наличие работников, имеющих профессиональное образование, но не обладающих опытом практической деятельности в выбранной сфере.

- Миграционные процессы приводят к тому, что на рынке труда появляются работники с высшим образованием, квалификационные требования которых необходимо адаптировать либо скорректировать под национальные требования.

Для решения данной проблемы, в полной мере может быть использован потенциал системы профессиональной переподготовки кадров и, в том числе, повышения квалификации работников, обладающих высшей ступенью профессионального образования. Это объясняется экономической необходимостью, связанной с тем, что восполнение кадровой потребности должно происходить в основном за счет роста производительности труда, осуществляемого экономически активной частью населения страны, либо иностранных специалистов.

В сравнении с базовым профессиональным образованием, система дополнительного образования обладает рядом отличительных характеристик. Важнейшей можно определить осознанное решение, связанное с продолжением образования в данной форме. Как правило, либо человек понимает, что изменения в профессиональной сфере не соответствуют его навыкам и компетенциям, а значит, он нуждается в повышении квалификации, либо человек осознанно решает сменить направление трудовой деятельности, и это связано с профессиональной переподготовкой. Еще одной отличительной особенностью

данного варианта образовательной деятельности является ее непосредственная или последовательная связь с практикой. Слушатели системы дополнительного образования либо уже связаны с практической деятельностью, либо имеют четко сформированное представление о выбранной профессии. Помимо отличия в мотивационной сфере, реализация дополнительного образования предполагает новый формат взаимодействия между участниками образовательного процесса. Преподаватель, лектор находится в сфере профессионального взаимодействия, таким отношением присущ во многом «партнерский характер». По содержанию программы дополнительного образования больше связаны с практико-ориентированной парадигмой.

Востребованность системы дополнительного образования на современном этапе определило институциональных субъектов данной структуры. На сегодняшний день услуги ДПО реализуют высшие образовательные учреждения, профессиональные ассоциации, работодатели, заинтересованные напрямую получить работника нового уровня, а также независимые организации.

Еще одной специфической характеристикой системы является то общественное значение, которое ею реализуется, а также роли в социализации личности. Это и профессиональная компенсация, адаптация к изменяющимся условиям социально-экономической направленности. Кроме того, получение новых профессиональных навыков делает субъекта социально защищенным. С точки зрения политики «образования через всю жизнь», характерной для нашей страны в последние годы, программы, реализуемые системой ДПО, позволяют обновлять содержательный компонент, формируют навыки самообразования, и, что наиболее важно, способствуют стимулированию потребности в постоянном процессе обновления знаний.

Посредством системы дополнительного образования обучающийся проходит процесс усвоения и воспроизводства новых, либо корректировку имеющихся профессиональных знаний. Кроме того, определяется ценностная модель поведения (если мы имеем в виду профессиональную переподготовку).

В глобальном смысле развитие системы дополнительного образования способствует регулированию рынка труда и снижению уровня безработицы. Повышение пенсионного возраста определило перед системой дополнительного образования новую проблему - переобучение и повышение квалификации людей предпенсионного возраста, а также овладения ими новых компетенций. Решение указанной проблемы вносит существенный вклад в повышение качества и увеличение продолжительности жизни людей старших возрастов, способствуя сохранению и укреплению здоровья данного контингента через поддержание высокого уровня их профессиональной востребованности.

Анализ специальной литературы позволил определить основные характеристики системы дополнительного профессионального образования [1, 2, 7, 8]:

- обучение охватывает людей разных возрастных групп;
- отвечает мотивированным и актуальным образовательным потребностям;
- корректируется в соответствии с потребностями современного уровня социально-экономического развития;
- соотносится с особенностями конкретного места работы;
- отличается гибкостью форм и инновационным содержанием;
- охватывает небольшие временные интервалы;
- приводит к изменению профессиональной компетентности;
- как правило, обучающийся является инициатором и готов финансировать повышение профессионального уровня [7].

Современное состояние развития системы дополнительного профессионального образования позволяет определить ряд тенденций в ее развитии, которые можно свести к следующим:

- востребованность системы дополнительного образования в современных социально-экономических условиях способствует превращению ее в самостоятельную ступень образования;
- возможность реализовать индивидуализацию образования;
- использование различных платформ для получения образования;
- развитие системы дополнительного образования строится как параллельно получению высшего (студенты), так и последовательно (специалисты, заинтересованные в повышении квалификации или профессиональной переподготовке);
- использование разнообразных форм и методов обучения, позволяющих расширить круг слушателей;
- доступность информационных ресурсов позволяет использовать опыт других стран, а значит можно говорить об интернационализации образования.

В обобщенном виде функции системы дополнительного профессионального образования можно представить в виде схемы (рис.1).



Рисунок 1 - Характеристика и функции системы дополнительного профессионального образования (на основании изучения литературных источников)

Все перечисленные выше тенденции обладают самостоятельной значимостью и при этом взаимосвязаны. Важно отметить, что развитие системы дополнительного образования направлено на решение актуальной социальной проблемы, связанной со снижением уровня безработицы и формированием мобильного рынка труда.

Для развития системы дополнительного образования необходимо опираться на изучение востребованности данных услуг со стороны потребителей. С этой целью было проведено собственное исследование, связанное с реализацией программ ДПО на базе научно-образовательного центра (НОЦ) «ЮФУ-спорт» (инновационные технологии и научно-методическое обеспечение системы физического воспитания и спорта). Центр был создан на базе Академии физической культуры и спорта приказом по ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет». В сфере дополнительного образования НОЦ «ЮФУ-спорт» реализует курсы повышения квалификации для людей, заинтересованных в новом качестве своего профессионального уровня, а также программы профессиональной переподготовки. Были изучены документы и материалы за период с 2018 по 2020 год и проведено анкетирование слушателей. В качестве показателей были определены: количество слушателей (зачислено, выпущено и отчислено); данные по базовому образованию; средний возраст и специальность обучающихся.

Первый показатель связан со стабильностью контингента, что свидетельствует о мотивированности обучающихся, а также об эфективности построения образовательного процесса. Анализ базового образования связан с проявлением тенденции вторичной профессиональной социализации, возрастной показатель направлен на определение оптимальных форм и методов обучения.

Проанализировав все полученные данные, можно выделить следующие характеристики:

1. Средний возраст слушателей. На наш взгляд это один из немаловажных факторов. Возраст слушателей позволяет предположить уровень и степень владения современными компьютерными технологиями для использования в процессе обучения. Можно проанализировать основы полученного образования, а также имеющиеся умения и навыки самообразования. Данные свидетельствуют, что средний возраст слушателей программ переподготовки и повышения квалификации находится в промежутке от 30 до 42 лет. Данная возрастная категория отличается сложившейся мотивированностью к профессиональной деятельности и желанием к самореализации в выбранной профессии. Это определяет заинтересованность слушателей в получении новых компетенций или повышении уровня имеющихся, что может быть рассмотрено как одно из педагогических условий успешной реализации программ дополнительного образования.

2. Базовое образование. Программы профессиональной переподготовки направлены на слушателей, не имеющих образования в выбранной сфере. Однако, анализ базового образования позволяет определить начальный уровень и соотношения имеющихся компетенций с теми, которые будут определены в новой профессиональной деятельности. Согласованность базового образования с тем, который слушатель стремится обрести, позволяет предположить возможность и уровень самообучения и выполнения заданий.

3. Количество слушателей. Данный показатель позволяет проверить востребованность программ и их соответствие ожиданиям слушателей, как по содержанию, так и по формам обучения. Благодаря этому параметру можно выявить самые востребованные программы дополнительного профессионального образования.

4. Показатель «физическое лицо» или «юридическое лицо». Этот фактор позволяет определить, что обучение по программам дополнительного профессионального

образования актуально не только для физических лиц, но и для организаций, которые планово отправляют своих сотрудников, выделяя на это бюджетные средства. Сегодня право проведения переобучения и повышения квалификации дано разнообразным организациям. Высокая востребованность услуг НОЦ «ЮФУ-спорт» показывает объективную обоснованность проведения программ дополнительного профессионального образования на базе высших образовательных учреждений. Тем более это актуально, когда реализацией программ занимается научно-образовательный центр. С одной стороны, существует возможность включать в содержательный компонент образования последние научные достижения и методики исследовательской деятельности [3, 9]. С другой стороны, слушатели могут использовать материальную базу научно-образовательного центра для проведения собственных измерений и практических работ [5, 6].

Для определения социальных характеристик слушателей программ дополнительного профессионального образования нами было проведено исследование с использованием эмпирических методов: опроса, наблюдения и анализа документов. Социологическое исследование было связано с изучением отношения к образовательному процессу слушателей программ дополнительного профессионального образования. Оказалось, что среди слушателей программ ДПО 40% составляли женщины и 60 % мужчины. Данное наблюдение позволяет сделать вывод, что в современных условиях рынка труда не существует четко определённой половой дифференциации.

Возраст большинства слушателей (84%), как по программам профессиональной переподготовки, так и по программам повышения квалификации не превышает 40 лет. То есть, это люди зрелого возраста со сложившимися мотивационными устоями и наличием определенного профессионального опыта. И если в случае с повышением квалификации можно говорить об обязательной процедуре повышения компетенций, предусмотренной процессуальными требованиями, то обучение данной возрастной группы по программам профессиональной переподготовки свидетельствуют об осознанной мотивированности и готовности к вторичной профессиональной социализации.

Интересно отметить, что среди тех, что проходил на базе НОЦ «ЮФУ-спорт» курсы повышения квалификации значительная часть (около 38 %) являлись выпускниками программы профессиональной переподготовки. Это является несомненным показателем того, что выбор, связанный с получением новой профессиональной траектории был ответственным и получил практическое воплощение. Из числа слушателей, имеющих профессиональную переподготовку, 87% проходили обучение на базе НОЦ «ЮФУ-спорт», а значит, повторное обращение за образовательными услугами подтверждает их качественное предоставление.

Для нашего исследования было важно изучить мотивационную основу получения образовательных услуг. В ходе опроса, проведенного среди слушателей программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации, были определены ведущие мотивы обучения:

- обрести новые профессиональные компетенции (85 %);
- повысить профессиональный уровень (83 %);
- отвечать правовым и квалификационным требованиям к осуществлению профессиональной деятельности (71 %);
- повышение материального благополучия (23 %);
- карьерный рост (12 %).

Данные в обобщенном виде представлены на рисунке 2.

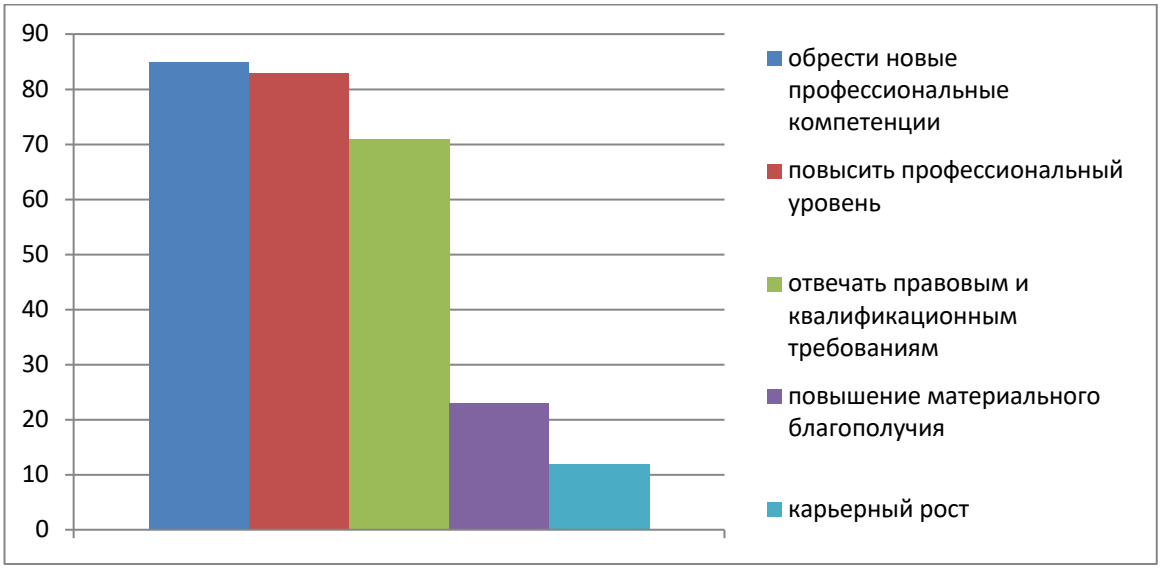


Рисунок 2 - Определение ведущих мотивов обучения слушателей программ дополнительного профессионального образования, реализуемых на базе НОЦ «ЮФУ-спорт» (в %)

Полученные данные свидетельствуют о том, что наибольшими показателями обладают мотивы, связанные с профессиональным ростом и дальнейшей самореализаций в выбранной профессии. Немаловажным является показатель соответствия тем законодательным требованиям, которые сегодня предъявляются к специалистам. Мы объясняем это введением новых федеральных государственных образовательных стандартов. Мотивы, связанные с повышением материального благосостояния и карьерного роста, не являются ведущими. Возможно, это объясняется особенностями выбранной возрастной категорией и реальным отношением слушателей к вопросам финансовым и статусным.

Интересным является для нашего исследования вопрос о соотношении юридических и физических лиц. Был проанализирован статистический материал по представленным документам (заключенные договора на обучение), который позволил получить следующие данные:

1. Безусловно, по программам повышения квалификации большинство слушателей представлены юридическими лицами. В этом проявляется заинтересованность работодателя, с одной стороны, повысить компетентность работников, с другой – соответствовать требованиям законодательства в области образовательной деятельности, предполагающего повышение квалификации как обязательного квалификационного требования к сотруднику.

2. Однако, отмечается рост показателя, связанного с личной готовностью работника к повышению профессиональных компетенций, либо изменением траектории профессиональной деятельности.

Относительно программ профессиональной переподготовки ожидаемо было преобладание среди слушателей физических лиц, поскольку редко работодатель привлекает к профессиональной деятельности человека, не имеющего соответствующего образования. Сводный график, характеризующий качественный и количественный состав слушателей выбранных программ за обозначенный период представлен на рисунке 3.

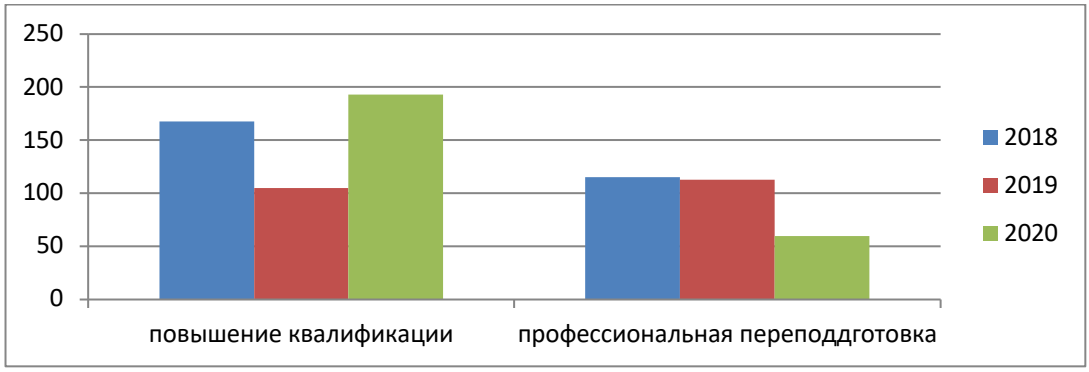


Рисунок 3 - Потребители образовательных услуг по программам дополнительного профессионального образования, реализуемых на базе НОЦ «ЮФУ-спорт» за период с 2018 по 2020 год

Еще одним направлением социологической оценки стал анализ выбора образовательного учреждения как базы получения дополнительного образования или повышения квалификации. Данные опроса позволили определить следующие ориентиры: наиболее востребованным показателем был определен тот факт, что обучение на базе ФГАОУ ЮФУ давало возможность получить документ государственного образца в престижном учебном заведении (82 %). Этот показатель доказывает наше предположение, что реализаций программ дополнительного образования должны заниматься организации высшего образования, имеющие высокий рейтинг. Вторым по значимости был определен показатель, связанный со стоимостью обучения (78 %). Полученные данные свидетельствует о том, что расчетные принципы, связанные с реализацией программ дополнительного образования на площадке НОЦ «ЮФУ-спорт» оказались финансово привлекательными для большой категории слушателей.

Содержанием образовательной программы (до начала процесса обучения) интересовалось только 45 % слушателей. Во многом это объяснялось тем фактом, что престиж учебного заведения априори гарантирует качество содержания. В этом вопросе нам важно было проследить, насколько данное доверие было оправдано на период окончания программ. Наконец, 51 % опрошенных выбрали обучение по программам, разработанным и реализуемым на площадке НОЦ «ЮФУ-спорт», благодаря рекомендациям знакомых, коллег и работодателей. Зная данные критерии можно вести работу по привлечению новых слушателей и партнеров. Сводные данные представлены на рисунке 4.

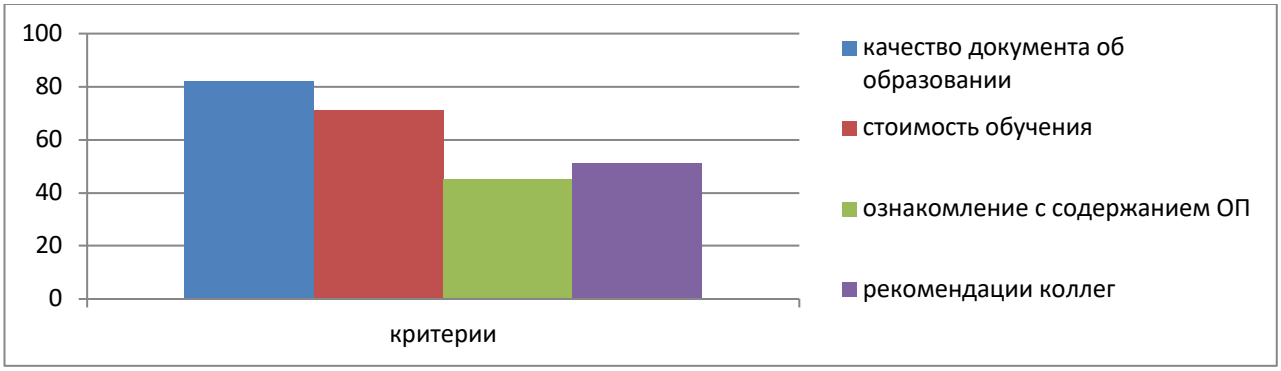


Рисунок 4 - Критерии выбора образовательного учреждения как базы обучения по программам дополнительного профессионального образования (по результатам опроса слушателей программ ДПО, реализуемым на базе НОЦ «ЮФУ-спорт»)

Для определения педагогических условий реализации программ дополнительного профессионального образования важно проанализировать не только социологический портрет обучающихся как основу моделирования процесса, но и результаты обучения (в оценке выпускников).

Чтобы выяснить, западающие и сильные стороны обучения по программам дополнительного профессионального образования, мы решили провести социально-педагогический анализ в виде анкетирования.

В исследовании принимало участие 80 слушателей и выпускников по программе профессиональной переподготовки «Физическая культура и спорт», группы набора 2020 года. Мы выбрали выпускников программы профессиональной подготовки по следующим причинам:

- прохождение программы предполагает овладение абсолютно новыми профессиональными компетенциями, предоставляющими право для начала новой профессиональной деятельности (вторичная профессиональная социализация);

- программа продолжительная по времени изучения, что позволяет составить полное представление о процессе;

- прохождение обучения предполагает использование различных форм и методов организации учебного процесса;

- программа профессиональной переподготовки представляется полным циклом подготовки специалиста и развития профессиональных компетенций.

На основании изучения литературных источников, а также анализа проблемных вопросов была разработана анкета, которая включала в себя вопросы, среди которых были варианты одиночного, множественного, а также ранжированного типа. Введение открытых вопросов предоставляло возможность внести свой вариант ответа.

Проанализировав полученные ответы можно сделать следующие выводы:

1. Слушатели в большей мере удовлетворены организацией курсов профессиональной переподготовки, но был сделан акцент на необходимость практического применения знаний. Это означает то, что в организацию и содержательную наполненность программы следует добавить больше практических занятий.

2. Возможность дистанционного обучения. Этот критерий был высоко оценен слушателями программы, т.к. является удобным для работающих людей, позволяет выстраивать индивидуальный график обучения и использовать разнообразные формы обучения и контроля.

3. Своевременность и достаточность информации. Слушатели в полной мере удовлетворены данным фактором. Информация всегда поступает своевременно и размещается на сайте научно-образовательного центра. Кроме того, полнота предоставленной информации и полный комплекс образовательных материалов создает условия для самообразования, а возможность получения консультативной помощи позволяет корректировать и контролировать процесс самостоятельного выполнения разноуровневых заданий и задач.

4. Недостатки в содержании курса. Слушатели выделили недостаточность практических занятий, а также выделили ряд тем и направлений, возможных для включения в содержательный компонент программы (так, было указано на необходимость включения материала на тему травматизма во время тренировочных занятий).

5. Актуальность получаемых знаний была оценена слушателя на высшем уровне, это позволило им оценить качество своей работы и необходимость в получении новых знаний. Мы связываем данный факт с тем, что площадкой реализации программ дополнительного

профессионального образования стал научно-образовательный центр. Дельность центра позволяла представить в процессе обучения слушателей последние разработки и научно-практические исследования в области физической культуры и спорта.

6. Из предложений по улучшению качества организации курсов профессиональной переподготовки, были предложения по введению более сложных заданий для тех, кто уже работает в данной области и имеет определённые знания, а также проведения мастер-классов действующими практиками в выбранной профессиональной сфере.

7. Большинство слушателей, при поступлении на программу дополнительного профессионального образования, руководствовались стоимостью программы и тем, что их проводит государственная организация. По окончанию обучения большинство слушателей отметили, что вложения, потраченные на обучение, были адекватными и обоснованными.

8. Продолжительность курсов. По результатам проведенного анкетирования, продолжительность курсов была отмечена как достаточная по времени.

Слушатели, обучающиеся по программам дополнительного профессионального образования, как мы уже выяснили, это люди, средний возраст которых находится в пределе от 30 до 42 лет. Следовательно, эта та возрастная группа, которая имеет стойкую и осмысленную мотивированность, способна к использованию дистанционных технологий. Ко всему прочему, у людей данной возрастной группы сформирована способность к саморазвитию. Это доказало, что выбранный алгоритм разработки и реализации программ на базе НОЦ «ЮФУ-спорт» соответствует в целом педагогическим условиям.

Современный рынок труда характеризуется рядом противоречий. Одним из них можно назвать несоответствие между избыточным предложением специалистов с высшим образованием и их недостаточным профессионализмом. Кроме того, наблюдается тенденция, связанная с изменением квалификационных характеристик в конкретной профессиональной сфере. Четко определяются две взаимосвязанных проблемы: меняется само содержание деятельности, что в свою очередь требует пересмотра профессиональных компетенций. Это становится еще более актуально в связи с введением профессиональных стандартов.

Проведенное исследование доказало важную роль системы дополнительного профессионального образования для подготовки специалистов в различных областях деятельности. Именно программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки позволяют в относительно короткий срок обеспечить отрасль подготовленными кадрами, которые соответствуют современным требованиям и критериям профессиональной квалификации.

Анализ содержания и особенностей реализации программ дополнительного профессионального образования (на примере программ, реализуемых на базе НОЦ «ЮФУ-спорт») выявил их соответствие как по объективным, так и по субъективным критериям педагогическим условиям, что делает их конкурентоспособными на рынке образовательных услуг.

Список литературы

1. Дмитриева В.С. Организационно-педагогические условия развития современного дополнительного профессионального образования. // Диссертация на соискание ученой степени кандидата наук. - Санкт-Петербург, 2017 – 202 с.

2. Калькова Г.В. Совершенствование процесса повышения квалификации педагогических кадров среднего профессионального образования. // Диссертация на соискание ученой степени кандидата наук. - Москва, 2015 – 246 с.

3. Лысенко А.В. Достижения и векторы исследований в области физической культуры и спорта в контексте реализации основных направлений мирового научно-технологического развития // Физическая культура, спорт, здоровье и долголетие. Сборник материалов восьмой международной научной конференции. – 2019.- С. 23-26

4. Лысенко А.В., Лысенко Д.С. Проектная деятельность в вузе: особенности сферы физической культуры и спорта.- Ростов-на-Дону; Таганрог.- 2020.- 132 с.

5. Лысенко А.В., Шмидт М.Ж. Формирование здоровой и безопасной среды для развития личности юных спортсменов // Физическая культура, спорт, здоровье и долголетие. Сборник материалов седьмой международной научной конференции. – 2018.- С. 7-11.

6. Седлов С.И., Белавкина М.В., Лысенко Д.С., Шейхова Р.Г. Концепт здоровье и методы оценки предрасположенности к заболеваниям в историческом аспекте // Физическая культура, спорт, здоровье и долголетие. Сборник материалов седьмой международной научной конференции. – 2018. - С. 17-22.

7. Тарасенко Л.В. Дополнительное профессиональное образование: становление нового социального института // Диссертация на соискание ученой степени доктора социологических наук. – Ростов-на-Дону, 2001 – 337 с.

8. Тюрин Э.И. Дополнительное профессиональное образование как адаптационный ресурс специалистов в современном российском обществе (региональный аспект). // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук, Пенза 2013 – 21 с.

9. Lysenko A.V., Stepanova T.A., Vassel S.S., Lysenko D.S. Health risks of fake foods and benefits of modern ergogenic dietary supplements for sports // Theory and Practice of Physical Culture. - 2020. - №5. - P. 19.

1.12. Предложения по созданию межведомственного трека продюсирования представителей талантливой молодёжи в Пермском крае

В данной работе нами будет рассмотрен вопрос о возможности и перспективах формирования межведомственного трека продюсирования представителей талантливой молодёжи в Пермском крае, а также составляющих этого трека, необходимых для его эффективного функционирования.

Для этого нам следует, во-первых, определить причины необходимости существования продюсерского трека в отношении молодых талантов на территории Пермского края. Во-вторых, стоит выявить основные признаки и принципы продюсирования талантливой молодёжи, согласно которым будет выстраиваться деятельность потенциального продюсерского трека. В-третьих, в данной работе целесообразно будет указать перечень и основные пути взаимодействия предполагаемых участников данного трека продюсерской деятельности. Наконец, нам необходимо определить основные этапы деятельности по работе с молодыми талантами, которая будет выполняться в ходе реализации предполагаемого продюсерского трека.

Для того, чтобы реализовать указанные выше задачи, в ходе своей деятельности мы будем опираться на полученные данные проведённых нами исследований. В данном

случае, мы будем использовать материалы экспертного интервью с руководителем регионального центра по выявлению и поддержке одарённых детей и талантливой молодёжи ГБОУ «Академия первых» П.А. Шевченко. Кроме этого, мы будем обращаться к примерам уже существующих форм работы с молодыми талантами, содержащим в себе элементы продюсерской деятельности.

Итак, первоочередным вопросом, рассматриваемым в данном исследовании, станет выявление причин, согласно которым возникает необходимость формирования трека продюсирования молодых талантов на территории Пермского края.

На наш взгляд, имеющиеся причины, которые обосновывают необходимость существования определённого трека продюсирования представителей талантливой молодёжи в Пермском крае стоит рассматривать в соответствии с теми категориями сторон, чьи интересы, в перспективе, мог бы затронуть данный трек. Следовательно, изучение данных причин будет целесообразно провести с точки зрения удовлетворения потребностей представителей талантливой молодёжи региона, региональных ведомств и региональных стейкхолдеров, которые являются непосредственными участниками деятельности по выявлению и поддержке талантливых молодых людей в Пермском крае.

Так, в первую очередь, трек продюсирования таланта в молодёжной сфере необходим для самих молодых талантов, поскольку их представители далеко не всегда осознают или же имеют возможность выстраивать развитие своей карьерной стратегии в соответствии со своими способностями. Это происходит ввиду множества факторов, среди которых мы можем выделить психологические (неуверенность в себе, особенности психологии одарённых детей и т.п.), экономические (недостаточное количество материальных ресурсов для развития потенциала молодого таланта), информационные (недостаток информации об имеющихся возможностях для реализации своего потенциала), инфраструктурные (недоступность учреждений, организующих работу с представителями талантливой молодёжи, что особенно актуально в сельской местности) и др.

Все перечисленные нами факторы, в свою очередь, могут обернуться тем, что представитель талантливой молодёжи, не имея возможности реализовать свой потенциал в той сфере деятельности, где могли бы найти применение его выдающиеся способности, будет вынужден получать профессиональное/высшее образование или трудоустраиваться в той сфере деятельности, где ему легче всего будет найти вакантное место, а не там, где он мог бы наиболее эффективно применять свои таланты на практике. Ещё одним сценарием развития событий, в данном случае, является миграция талантливого молодого человека за пределы региона в поисках более выгодных условий для реализации его потенциала как в учебной, так и в трудовой деятельности.

Второй причиной, согласно которой мы можем сделать вывод о необходимости существования продюсерского трека, является потребность производственных компаний и предприятий региона в высококвалифицированных кадрах, молодых талантливых специалистах, обладающих значительным потенциалом. Как уже не раз упоминалось ранее, молодые таланты зачастую выступают как средство обеспечения конкурентного преимущества предприятий и организаций, являющихся их работодателями. В данном случае, для региональных стейкхолдеров в качестве актуальных проблем будут выступать вопросы поиска и привлечения молодых талантов к работе в компаниях, их удержание и помощь в реализации их потенциала, а также участие в так называемой «войне за талант».

Третья причина, которую мы можем выделить в пользу перспективы рассматриваемой нами возможности существования продюсерского трека для молодых

талантов в Пермском крае – это снижение доли молодёжи в составе населения региона, и, соответственно, уменьшение численности талантливой молодёжи, которая что может негативно сказаться на политическом, социально-экономическом и культурном развитии Пермского края. В первую очередь решением данной проблемы озабочены региональные власти в лице краевых министерств и ведомств, которые так или иначе проводят политику, затрагивающую интересы молодых людей и молодых талантов, в частности.

Поскольку мы не можем изменить состояние социально-экономической среды в Пермском крае и повлиять на качество притягивающих факторов миграционной привлекательности региона для представителей талантливой молодёжи из других территорий, то в данном случае, нам стоит опираться на тот опыт работы с талантливой молодёжью в регионе, который уже имеется на сегодняшний день и попытаться его усовершенствовать имеющими доступными способами. Поэтому, продюсерский трек для молодых талантов должен удовлетворять интересам всех заинтересованных сторон и быть направлен на предупреждение большей части указанных нами факторов, которые препятствуют молодым талантам реализовывать свой потенциал на территории Пермского края.

После того, как мы определили основные причины, согласно которым создание продюсерского трека для молодых талантов Пермского края представляется нам оправданным и актуальным на сегодняшний день, мы уделим внимание выявлению признаков продюсерского трека для представителей талантливой молодёжи, которые послужат основой формирования данного трека.

Основным признаком продюсерского трека для молодых талантов, является изучение и анализ запросов, исходящих как от представителей талантливой молодёжи, так и от представителей тех сторон, что заинтересованы в развитии потенциала талантливой молодёжи и в последующем управлении этим потенциалом в рамках развития региона. В данном случае, мы считаем, что будет уместно изучение запросов целевой аудитории трека (одарённых детей и талантливой молодёжи Пермского края), а также актуальных потребностей региональных стейкхолдеров, которые они испытывают в процессе поиска молодых сотрудников, обладающих выдающимся потенциалом.

Кроме этого, стоит также отметить такой признак как «двойственный» подход к содержанию продюсерского трека. Так, в нашем понимании трек продюсирования молодых талантов: во-первых, должен способствовать взаимодействию специалистов по работе с талантом с теми, кто в них нуждается (т.е. непосредственно, с представителями талантливой молодёжи); во-вторых, он должен соединить представителей талантливой молодёжи с заинтересованными в развитии их потенциала сторонами (стейкхолдерами). Этот признак демонстрирует основные взаимосвязи, которые формируются между группами участников в ходе реализации трека, и определяет минимальное количество таких групп для существования такого трека, однако, состав участников может включать в себя и другие категории лиц, о чём будет сказано далее.

Третьим значимым признаком рассматриваемого нами трека продюсирования молодых талантов стоит отметить особенность, которая характеризует продюсерскую деятельность в целом – это способность реализовывать не просто какие-либо стандартизированные схемы работы с талантом, но и воплощать в жизнь новые идеи: возможность создавать новый уникальный авторский проект и следовать новым тенденциям общественного развития.

Наконец, в данный перечень мы можем отнести такие взаимосвязанные признаки как умение чувствовать потенциал молодых талантов, а также понимание перспектив и

потребностей современного рынка вкупе с компетенциями в области управления и привлечением соответствующих ресурсов.

Итак, мы определили основные признаки, которые определяют сущность трека продюсирования представителей талантливой молодёжи Пермского края. Теперь же нам стоит уделить внимание его основным составляющим, к которым мы относим категории участников продюсерского трека, их взаимодействие, а также основные этапы деятельности, которые осуществляются в ходе его реализации.

В ходе проведения исследования и экспертного интервью с руководителем регионального центра по выявлению и поддержке одарённых детей и талантливой молодёжи ГБОУ «Академия первых» Шевченко П.А. нами были выделены следующие категории участников: представители региональной власти (министерства и ведомства), представители талантливой молодёжи, образовательные организации и организации дополнительного образования, родители молодых талантов, специалисты по работе с представителями талантливой молодёжи и стороны, заинтересованные в развитии и управлении потенциалом молодых талантов на территории Пермского края (см. Приложение 1). Остановимся на рассмотрении состава и особенностей каждой группы участников более подробно.

В первую группу участников мы можем отнести Министерство образования и науки Пермского края, Министерство культуры Пермского края, Министерство физической культуры и спорта Пермского края, Министерство экономического развития и инвестиций Пермского края и Министерство по туризму и молодёжной политике Пермского края. Вторым звеном данной структуры являются представители одарённых детей и талантливой молодёжи Пермского края. В третью категорию участников нами были включены стороны, заинтересованные в развитии и управлении потенциалом молодых талантов на территории Пермского края (стейкхолдеры) в лице предприятий, производственных компаний, организаций коммерческого и некоммерческого характера деятельности и др. Кроме этого, в состав трека нами были включены такие категории участников как родители талантов, специалисты по работе с талантливой молодёжью и образовательные организации и организации дополнительного образования.

Между всеми участниками продюсерского трека можно выявить определённые связи и взаимодействия. Так, наиболее активным звеном выстроенной нами схемы являются ведомства, которые обеспечивают подготовку специалистов по работе с молодыми талантами, способствуют расширению связей для обмена опытом с другими успешными в этой сфере субъектами Российской Федерации, осуществляют взаимодействие с представителями талантливой молодёжи и их родителями по вопросам перспектив развития потенциала молодых талантов на территории региона и оказания им соответствующих мер поддержки, взаимодействуют со стейкхолдерами и предоставляют им определённые условия и бонусы, выгодные для компаний, предприятий и организаций, которые готовы взять на себя обязанности по участию в развитии потенциала талантливой молодёжи на территории Пермского края. То есть, мы видим, что ведомства являются важным звеном выстроенной нами схемы, поскольку именно они взаимодействуют со всеми её элементами и контролируют большую часть имеющихся ресурсов.

Кроме этого, особо значимым звеном выстроенной нами структуры является группа представителей талантливой молодёжи. Эта группа в данном случае, выступает не только в качестве объекта воздействия со стороны региональных властных структур, родителей, специалистов по работе с молодыми талантами и стейкхолдеров, но и как субъект, обладающий собственными запросами и предложениями. Молодые люди, обладающие

выдающимися способностями в различных сферах общественной жизни, будут принимать участие в развитии выбранного ими в качестве места трудоустройства предприятия или компании.

Немалое влияние на становление личности молодых талантов, а также на условия, в которых предстоит развиваться их способностям оказывают образовательные организации и организации дополнительного образования Пермского края. На наш взгляд, включение данной категории участников необходимо, поскольку, как было выяснено по результатам экспертного интервью с Шевченко П.А., образовательные организации и организации дополнительного образования представляют собой основу для развития потенциала молодых талантов, осуществляя первоначальную деятельность по их выявлению и поддержке. Кроме этого, данная категория участников трека, используя свои ресурсы и опыт, способна оказать значительную помощь в подготовке специалистов по работе с талантливой молодёжью, поскольку, как таковые специализированные учреждения и мероприятия по их подготовке в Пермском крае отсутствуют.

Следующим по важности звеном структуры взаимодействия участников трека продюсирования представителей талантливой молодёжи региона являются стороны, заинтересованные в развитии и управлении потенциалом молодых талантов на территории Пермского края или стейкхолдеры. Эта категория участников трека способна оказать значительное влияние на качество условий, в которых происходит развитие потенциала молодых талантов в Пермском крае, а также продемонстрировать перспективу развития карьеры молодых людей на территории региона. Достичь этого стейкхолдеры могут за счёт организации специализированных конкурсных мероприятий по отбору молодых талантов в определенных сферах, выделения грантов для проведения исследований, увеличения количества приглашений на стажировки одарённых школьников, возможностей целевого обучения и др.

Ещё одной особой группой участников являются родители одарённых детей и талантливой молодёжи. На наш взгляд, эта категория лиц также важна при формировании продюсерского трека, поскольку именно она является наиболее приближенной к группе представителей талантливой молодёжи. Родители молодых талантов могут сформировать сообщество, которое, основываясь на потребностях собственных детей, будет представлять их интересы перед органами власти и стейкхолдерами, а также генерировать новые совместные идеи, затрагивающие пути развития потенциала молодых талантов на территории региона.

Кроме этого, особое внимание нам хотелось бы уделить такой категории участников продюсерского трека как специалисты по работе с представителями талантливой молодёжи. В данном случае стоит сказать, что в эту категорию участников нами включаются не только специалисты и профессионалы в какой-либо из областей науки, творчества, спортивной деятельности или иной сферы общественной жизни, где проявляется талант молодых людей, но и особые группы специалистов, способных оказать значительное влияние на эффективную реализацию деятельности по управлению потенциалом молодых талантов на территории Пермского края. Таким образом, на наш взгляд, в категорию «специалисты по работе с представителями талантливой молодёжи» стоит также включить роли наставника, психолога, продюсера (специалиста по связям с партнёрами продюсерского трека). Включение перечисленных ролей в деятельность по поддержке и сопровождению таланта в ходе реализации продюсерского трека на территории региона может быть обосновано потребностями представителей талантливой молодёжи: психологическая поддержка, помощь в самоопределении, работа с

мотивационно-потребностной сферой молодого таланта (психологическое сопровождение), помощь в построении траектории профессионального развития таланта (деятельность наставника), помощь в создании соответствующего «образа» молодого таланта, заключение соглашений о сотрудничестве с партнёрами продюсерского трека, содействие последующему трудоустройству молодого человека на выбранном месте работы (деятельность продюсера).

После определения перечня основных участников трека, нам стоит уделить внимание основным этапам деятельности, которые могут осуществляться в ходе его реализации (см. Приложение 2).

Итак, на первом этапе трека реализуются задачи, способствующие раннему выявлению представителей одарённых детей и талантливой молодёжи. К таким задачам, например, мы можем отнести осуществление наблюдения за детьми и изучение их склонностей и интересов, начиная с раннего возраста. В данном случае, наиболее действенным на наш взгляд, будет выступать экстенсивный подход к работе с одарёнными детьми, поскольку массовый метод работы позволит охватить наибольшее количество потенциально одарённых детей. В качестве одного из путей реализации данного этапа может выступать организация и широкое распространение кружковой работы. Такая форма работы с детьми является предпочтительной благодаря относительной доступности для широкой аудитории участников, а также способности вызвать значительную заинтересованность в участии, поскольку познавательная активность детей играет значительную роль при выборе направлений деятельности и увлечений.

На данном этапе особые роли в ходе осуществления работы по наблюдению за потенциально одарёнными детьми будут отданы ведомствам, которым необходимо создать условия для развития массовых методов работы с одарённостью в регионе и оказать необходимые меры поддержки организациям, ведущим такую деятельность. Кроме этого, на данном этапе важно участие родителей, поскольку именно они, способны раньше всех заметить и оценить способности ребёнка и его потенциал, находясь в непосредственном с ним взаимодействии.

Второй этап трека посвящён выявлению представителей талантливой молодёжи среди потенциально одарённых детей, наблюдение за развитием способностей которых происходило на первом этапе. В данном случае, достичь этого возможно с помощью проведения мероприятий, нацеленных на выявление молодых талантов в различных сферах общественной жизни региона. Поскольку существует большое количество разнообразных форм выявления таланта в молодёжной среде, то на данном этапе трека, будет уместно использование как массовых, так и индивидуальных методов работы с талантом, что позволит сделать процесс поиска наиболее качественным.

Принимать участие на данном этапе продюсерского трека могут региональные ведомства, образовательные организации и организации дополнительного образования, а также сами представители талантливой молодёжи, которые продемонстрируют выдающиеся способности по итогам проведённых мероприятий.

Самым значимым этапом продюсерского трека является третий этап, который представляет собой непосредственно продюсерскую деятельность, направленную на развитие потенциала выявленных на втором этапе представителей талантливой молодёжи, реализацию мер их поддержки и выстраивание их профессиональной и карьерной стратегии на территории региона. В данном случае, основное содержание деятельности в ходе этого этапа заключается во взаимодействии специалистов по работе с талантливой молодёжью, представителей талантливой молодёжи и региональных стейкхолдеров.

Специалисты помогают молодым талантами продумать возможную траекторию развития и применения своего потенциала на территории Пермского края, а также выстроить взаимодействие со своими потенциальными работодателями. Однако, в данном случае не стоит забывать о присутствии региональной власти, которая обеспечивает необходимые меры поддержки молодых талантов, а также о роли родителей в участии в развитии потенциала своих детей, которые также могут быть включены в процесс сопровождения представителей талантливой молодёжи в ходе выстраивания их карьерной стратегии.

В данном случае, на третьем этапе продюсерского трека нами предусматривается реализация интенсивного подхода к организации работы с молодыми талантами, который включает в себя индивидуальное сопровождение развития их потенциала на территории Пермского края с помощью изучения мотивационно-потребностной сферы участников трека, а также применения практики наставничества специалистами по работе с талантливой молодёжью и формирование индивидуального пути развития потенциала талантливого молодого человека на территории Пермского края. На наш взгляд, реализация адресной работы с молодыми талантами наиболее эффективна на данном этапе, поскольку это позволяет уделить достаточное внимание каждому представителю талантливой молодёжи и наиболее полно удовлетворить имеющиеся у него потребности в сфере развития его потенциала.

Итак, по итогам данного исследования мы можем сказать, что нами была проделана работа по выявлению причин, согласно которым возникает необходимость формирования трека продюсирования молодых талантов на территории Пермского края, выделению признаков такого трека, которым он должен соответствовать в нашем понимании, а также нами были выделены основные категории участников трека, в число которых входят представители региональной власти (министерства и ведомства), представители талантливой молодёжи, родители молодых талантов, специалисты по работе с представителями талантливой молодёжи и стороны, заинтересованные в развитии и управлении потенциалом молодых талантов на территории Пермского края (стейкхолдеры). Кроме этого, нами был составлена трехэтапная структура его реализации, которая включает в себя фазы наблюдения, выявления и сопровождения молодых талантов в Пермском крае.

Таким образом, опираясь на ранее изученный опыт некоторых форм работы с представителями талантливой молодёжи федерального и регионального уровня мы сформировали предложения по созданию межведомственного трека продюсирования молодых талантов на территории Пермского края.

Как уже было сказано, данный трек имеет трехуровневую, или спиральную структуру, состоящую из 3 «витков», которая предполагает собой постепенный отбор участников: начиная от массовой работы с потенциально одарёнными детьми, заканчивая выстраиванием профессиональной и карьерной стратегии молодых талантов в регионе при помощи сторон, заинтересованных в развитии потенциала талантливой молодёжи в Пермском крае. Это поэтапное взаимодействие с представителями талантливой молодёжи характерно для таких рассмотренных нами форм работы с талантом как Всероссийская олимпиада школьников и конкурс «Лидеры России», где также чётко прослеживается многоуровневая работа с молодыми талантами, которая позволяет на каждом этапе выявлять участников, обладающих всё большими перспективами в развитии своего потенциала, что повышает эффективность проводимой работы.

Помимо этого, для сопровождения молодых талантов в ходе реализации продюсерского трека предполагается использование практики наставничества, благодаря

которой участник трека получает возможность, грамотно используя свои ресурсы и потенциал, выстроить собственную траекторию профессионального развития и, впоследствии, занять такое место на рынке труда, которое будет максимально соответствовать наиболее эффективному пути применения способностей талантливого молодого человека. Успешными примерами реализации такой практики являются рассмотренные нами ранее конкурс-акселератор «Большая разведка» и конкурс «Лидеры России».

Кроме этого, в процессе формирования предложений относительно продюсерского трека мы обращаемся к опыту рассмотренного нами ранее регионального проекта «Золотой резерв», выделяя такую немаловажную особенность для продюсерского трека, как взаимодействие молодых талантов со стейкхолдерами, которые могут в дальнейшем стать потенциальными работодателями молодых людей и оказать им значительную поддержку в развитии потенциала на территории Пермского края. Однако мы вносим значительные изменения в имеющуюся идею проекта «Золотой резерв», включая в продюсерский трек представителей региональных структур власти и расширяя локацию реализации трека на территорию всего Пермского края, а не только на город Пермь.

Иными словами, мы можем прийти к выводу, что данный трек продюсирования представителей талантливой молодёжи на территории Пермского края обладает определёнными характеристиками наиболее успешных форм работы с молодыми талантами, которые реализуются на территории нашей страны.

Отметим, что содержание основных параметров разработанного Предложения по созданию межведомственного трека продюсирования представителей талантливой молодёжи в Пермском крае, а именно: ключевые понятия, цель и задачи и т.д. (см. Приложение 3) являются пилотными.

ГЛАВА 2. ЦИФРОВИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК РЕАЛИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

2.1. Становление и развитие цифровой образовательной среды: историко-педагогический анализ

В настоящее время цифровизация является самым важным ресурсом развития образования в стране. Сложившаяся ситуация с эпидемией 2020 года, как никогда делает информационные технологии наиболее актуальными. Практика показывает, что мы живем в мире неопределенности, которая нарастает с каждым днем. В этой ситуации становится непонятным какие информационные технологии будут актуальны через год, пять и тем более десять лет, но ясно одно: технологии будут развиваться и педагогу необходимо идти в ногу со временем.

Актуальность этого положения подтверждается реализацией современных *национальных проектов*. Цифровизация как понятие появилось с проектом «Цифровая экономика», введение цифровизации в образование возникло вместе с проектом «Образование».

Цель исследования: провести историко-педагогический анализ становления и развития понятия «образовательная среда» для уточнения системных изменений в цифровизации современной образовательной среды.

Задачи исследования:

1) педагогически осмыслить сущность категории «среда» и «образовательная среда» в научном пространстве;

2) проанализировать процесс внедрения цифровизации в систему российского образования;

3) уточнить современное состояние цифровой образовательной среды в вузе (на примере ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина»).

Методологической основой исследования послужили концептуальные представления в сфере цифровой экономики, цифровой образовательной среды и подготовки кадров для цифровой экономики, зафиксированные:

- в национальных проектах «Цифровая экономика» и «Образование»;

- в федеральных программах «Кадры для цифровой экономики» и «Цифровая образовательная среда», «Нормативное регулирование цифровой среды»; «Цифровая образовательная среда», «Молодые профессионалы», «Учитель будущего».

Информационную базу исследования составили:

1) современные исследования *по обобщению термина «среда» и «пространство»* (Э.Р. Багаутдинова [1], Е.С. Дорожкина [4], С.В. Кривых [11]); по историческому *становлению образовательной среды и средового подхода* в образовании (А.В. Евстифеев [5], С.В. Журавлева [6], А.П. Ковалев и др. [8], Н.А. Котова [9], Т.В. Менг [13], О.Н. Протасова и др. [17], Е.В. Стародубцева [19], В.Ю. Ферцер [21]); в области анализа этапов *становления цифрового образования* в России (А.В. Гиль и др. [2], Л.Н. Данилова и др. [3], Л.Г. Зверева и др. [7], Н.А. Котова [10], И.С. Луцкая [12], О.Ф. Природова и др. [16], М.Г. Сергеева [18], А.А. Строков [20]);

2) нормативно-правовые акты, отражающие процесс постепенного внедрения цифровизации в систему образования РФ с 2008 г. по 2021 г.;

3) актуальные сайты, уточняющие современное состояние цифровой образовательной среды в вузе [22], [23].

Для достижения поставленной цели исследования использовались *интерпретационные методы* (изучение проблемы исследования; обобщение теоретического и практического опыта и др.) и *эмпирические методы* (сбор информации посредством анализа официального сайта ЛГУ им. А.С. Пушкина с целью определения возможностей, проблем и перспектив цифровой образовательной среды вуза).

Близким в понятийном отношении к термину «цифровая образовательная среда» (ЦОС) являются понятия «образовательная среда» и «информационно-образовательная среда». Поэтому для уточнения термина ЦОС считаем необходимым начать с *анализа сущности категории «среда» и «образовательная среда» в научном пространстве*, что является *первой задачей нашего исследования*.

В науке нет однозначного определения понятия «среда». В современном русском языке буквально означает «середина»; то, что находится «посредине», то есть занимает промежуточное положение между рассматриваемыми объектами и является посредником между ними [11]. Так, «среда» буквально означает «середина», «средина», «сердцевина». Этот термин находится в сфере интересов различных наук и широко используется в области философии, социологии, психологии, педагогики.

Понятие «среда» (milieu) первоначально употреблялось к окружающему миру, в котором живет человек. Среда является одним из основных экологических понятий и в общем значении обозначает силы и явления природы, её вещество и пространство, любая деятельность человека, находящегося вне рассматриваемого объекта или субъекта, но необязательно непосредственного контактирующие с ним. Из данного определения становится понятно, что человек находится внутри среды, без человека нет среды, а есть только пространство.

С философской точки зрения достаточно четко разделяется содержание понятий *«среда» и «пространство»*. Среда есть то, среди чего пребывает человек, что посредствует его активности, опосредует его развитие и осредняет. Пространство понимается как данность, оно не статично и развивается, но, в то же время, не зависит от субъектов, находящихся в нем. Кроме того, пространство имеет координаты и задается ими [1].

В социологических и психолого-педагогических исследованиях, также отмечается не синонимичность этих категорий, но указывается на их близость. При *сопоставлении среды и пространства* отмечается, что «пространство» является некой ареной действий; это условия, которые связаны между собой; оно не включен субъект, то есть в нем нет человека. Если речь идет о среде для человека, то акцентируется внимание на определенном окружении, которое может быть социальным, культурным, психологическим и т. д. [4].

Историко-педагогический анализ становления ***образовательной среды*** представлен во многих исследованиях, где уточняется что воспитательные и образовательные возможности среды отмечались многими выдающимися педагогами разных стран. Данный процесс происходит эволюционно со сменой этапов начиная с Античных времен [9]. Однако существует мнение, что воспитательные возможности среды начали учитываться еще в первобытном обществе [6]. Обобщая несколько точек зрения истории становления образовательной среды в научном пространстве [5], [6], [8], [9], [10], [19], [21] можно выделить семь этапов.

Первый этап – постепенный переход от приспособления к окружающей среде к ее преобразованию в своих целях [9]. *Доисторическая эпоха* — период в истории человечества, когда происходило становление общества и начинался переход от подчинения человеком силам природы к обучению использовать окружающую среду, взаимодействовать с ней. В этот период социальный опыт мог усваиваться поколениями при условии целенаправленно организованной среды для передачи этого опыта [8].

Второй этап - формирование начальных представлений об образовательной среде. В *Античную эпоху* главной задачей было достижение гармонии через взаимодействие человека с природной и искусственной средой, которую создавал сам человек. По утверждению Платона среда должна быть «доброй, чтобы возбуждать воспоминания о мире идей», то есть о чем-то высоком, прекрасном и гармоничном. Его ученик Аристотель продолжал развивать идеи Платона и говорил о существовании трех групп факторов, влияющих на развитие человека: внешние (окружающий и воспринимаемый органами чувств мир), внутренние силы (развивающие в человеке внутренние ему задатки) и целенаправленное воспитание способностей человека [5].

Третий этап. В эпоху *Христианского Средневековья* главной целью было воспитание послушного, сомодисциплинированного христианина, что достигалось воздействием среды. Для этого периода был характерен минимализм в повседневной жизни и в тоже время величественность храмов, где происходили обряды.

Четвертый этап. В *эпоху Просвещения (XVII-XVIII вв.)* [5] английские материалисты и французские просветители в своих педагогических воззрениях уделяли среде особое внимание и ставили вопрос, что формирование личности должно происходить в целенаправленно организованной среде (Дж. Локк), а сама среда выступает как условие оптимального саморазвития личности (Ж.-Ж. Руссо).

Под влиянием французского просвещения в *отечественной педагогике* идеи создания воспитывающей специальной среды возникают еще в XVIII в. В разработанной И.И. Бецким концепции Воспитательного дома признавалось формирование человека нового поколения, который будет отличаться определенным уровнем образованности, свободы взглядов и т.д. По его мнению в различных воспитательных учреждениях необходимо создавать «особую породу людей», свободную от пороков современного ему общества, то есть той внешней среды, которая может негативно влиять на становление воспитанника. Поэтому необходимо ограждать воспитанника от внешней среды и делать учреждения закрытыми. Бецкой утверждал, что воспитывать детей необходимо положительным примером и одновременно «удалять от слуха и зрения все то, что хоть тень порока имеет» [21].

Пятый этап включает несколько периодов*:* развитие концепции «трудовой среды» (на рубеже XIX–XX вв.), развитие «педагогики среды» (20–30-е гг.), становление среды как объекта системного анализа (середина 60-х гг.), становления средового подхода (70–80-е гг.) [10].

После Октябрьской революции 1917 г. возрос интерес к роли среды в воспитании личности. В этот период стояла задача формирования человека новой формации, коммунистических идеалов, поэтому ученые и педагоги-практики очень серьезно ставили вопрос о влиянии среды на человека. Сторонники биосоциального подхода (П.П. Блонский, А.Б. Залкинд, С.Т. Шацкий, А.Г. Калашников, А.С. Макаренко и др.) обратились в первую очередь к вопросу об активности личности, способной преобразовывать окружающую среду. Этот подход показал, что непременным залогом успешного воспитания личности является ее воспитание в коллективе и через коллектив

[19]: «жизнь, среда воспитывают, но обычно мы только констатируем это как факт, не делая из него никаких серьезных выводов» (С.Т. Шацкий); «воспитывает не сам воспитатель, а среда» (А.С. Макаренко) [5], [10], [19].

В начале XX в. это направление получило название «педагогики среды», появились понятия «средоведение» и начала работу первая опытная станция Наркомпроса С.Т. Шацкого, Школа-коммуна Наркомпроса им. Лепешинского и др. и научно-исследовательские институты работали над определением показателей и измерительных единиц среды.

Проблемы среды и воспитания широко разрабатывались в советской педагогике и во второй половине 20-х – начале 30-х гг. [5]. В конце 30-х гг. оживился научный интерес биологов к феномену среды и воспитанию «нового человека». Советский биолог, академик АН СССР (1935) И.М. Шмальгаузен, выдвинул формулу: «среда - наследственность - воспитание», где понятия «среда» и «воспитание» разделились и начинали рассматриваться в триаде.

В этот период возникает концепция «трудовой среды» которая получает глубокое педагогическое и педологическое обоснование и становится одним из главных теоретических оснований «советской трудовой школы». Один из основоположников советской педологии П.П. Блонский, считал что «трудовая среда» должна окружать человека на всем протяжении его воспитания, что позволяет подготовить его к широкой общественной деятельности [6].

В те же годы появился термин «педагогизация окружающей среды», то есть все то что окружает человека должно его воспитывать. Например, предлагалось создавать «школы-предприятия», «школы-колхозы», города нового типа, где школ и учителей в традиционном смысле этого слова не существовало. Обучающие и воспитывающие функции выполняли все взрослые жители этих утопических городов.

После печально известного события «Постановление ЦК ВКП(б) о педологических извращениях в системе Наркомпросов» от 4.06.1936 г. все идеи среды были закрыты на долгие годы. Интерес к данной проблеме возродился в конце 80-х гг. В этот момент стала изучаться проблема влияния среды образовательных организаций на личность обучающихся (В.А. Караковский, А.В. Мудрик, В.В. Рубцов, Н.Л. Селиванова, Н.Е. Щуркова и др.) и проблема опосредованного управления через среду процессами формирования и развития личности (Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова) [9].

Шестой этап - развитие системных представлений об образовательной среде (90-е гг. XX в). К основным вопросам в 1990-е годы которые волновали науку относят: 1) образовательная и воспитательная среда образовательного учреждения; 2) образовательная и социальная среда современного вуза; 3) общие вопросы исследования, проектирования и формирования воспитательной и образовательной среды, характер и условия ее влияния на подрастающее поколение [6].

Отличительной особенностью шестого этапа является становление различных подходов к изучению взаимодействия личности с образовательной средой [10]: деятельностного (Е.А. Климов, Г.А. Ковалев и др.), системного (В.Н. Садовский, М.М. Поташник и др.), системно-деятельностного (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.Г. Асмолов), личностно-ориентированного (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, Е.Н. Шиянов, И.С. Якиманская).

Седьмой этап - методологическое осмысление сущности образовательной среды (с 2000 г.). На данном этапе формируются современные подходы, отражающие влияние образовательной среды на формирование современного специалиста [10]: безопасность

образовательной среды (И.А. Баева, Т.С. Кабаченко, и др.), компетентностный подход (А.В. Хуторской, И.А. Зимняя и др.), культурно-общественный подход (В.И. Слободчиков С.В. Тарасов, и др.), социальный подход (К. Маклафин), информационный подход (Е.С. Полат, И.В. Роберт и др.), экологический подход (Дж. Гибсон), психологический (М. Хейдеметс, Г.М. Андреева) и экопсихологический подход (В.И. Панов), системно-синергетический (В.Н. Груздева), кластерный подход (Т.М. Давыденко, Е.А. Корчагин, А.Н. Леонтьев, Т.И. Шамова и др.)

В исследовании Т.В. Менг [13] показано как изменялись представления о среде на трех этапах. Сначала среда рассматривалась как фактор воспитания (1920-1940 гг.), т.е. как воспитательная система общества, как фактор формирования личности, взаимодействие коллектива с личностью в воспитательных целях. На втором этапе среда стала рассматриваться как фактор образования (конец XX в.), т.е. условие функционирования педагогических систем, рассмотрение среды именно образовательного учреждения как условие образования и развития человека. На сегодняшний день среда рассматривается как фактор развития, т.е. анализируется степень влияния среды на развитие человеческого потенциала (способностей, задатков и возможностей человека) и большое внимание уделяется влияние среды на подготовку специалиста.

В современных федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) разного уровня, образовательная среда представлена очень широко. *В образовательных стандартах*, на ряду с системно-деятельностным и компетентностным подходами, *средовой подход* представлен терминами: комфортная развивающая образовательная среда, развивающая образовательная среда, развивающая предметно-пространственная среда (этап дошкольного образования), информационно-образовательная среда (этап школьного и послешкольного образования).

Таким образом, историко-педагогический анализ становления и развития образовательной среды показал, что ученые рассматривали разные признаки феноменального характера среды. Сам термин «*среда*» богат своим значением: с одной стороны осредняет личность, типизирует её, т.е. приводит к какому-то определенному типу и, в то же время, среда способна обогащать человека, облагораживать, оздоравливать, объединять и разъединять и пр. В некоторых средах человек может являться обучаемым (как ученик), а в некоторых обучающим, то есть воздействовать на другого человека как педагог.

В первую очередь *образовательная среда* должна быть *целенаправленной* и дня нее необходима *организация специфической педагогической деятельности*, то есть в любой исторический период среда специально организуется, в нее вкладываются определенные силы, она нацелена на формирование определенного типа людей. Кроме этого обязательной характеристикой является *взаимодействие всех субъектов образовательных отношений*, без этого нет среды. Так же для характеристики образовательной среды важны *интерактивность и вариативность*, то есть она взаимодействует с другими средами, каждая из которых содержит профессионально-развивающие ресурсы и в тоже время ориентирована на личность обучающегося, учитывает его потребности, возможности, запросы.

Феноменологический характер образовательной среды определяется её *потенциалом, структурными компонентами и факторами среды*, совокупность которых оказывает влияние на личность, образовательные процессы и образовательные системы. Здесь возникает вопрос: как осуществлялось становление и развитие информатизации образования, которая стала основой для современной цифровой образовательной среды?

Поэтому далее *проанализируем процесс внедрения цифровизации в систему российского образования (вторая задача исследования)*.

Процесс внедрения цифровизации в систему российского образования делят на четыре исторических этапа [2], [3], [7], [12], [18]:

Первый этап - *электронизация* (конец 50-х - начало 70-х гг. XX в.), внедрение электронных средств, вычислительной техники и обучение студентов основам программирования и моделирования на ЭВМ.

Второй этап - *компьютеризация* (середина 70-х - конец 90-х гг.), внедрение компьютерной техники как *нового инструмента* обучение.

Третий этап - *информатизация* (начало XXI в.), внедрение *новых процессов*, различных электронных образовательных ресурсов (ЭОР), информационных технологий и др.

Четвертый этап – *цифровизация* (с 2013 г.), внедрение в обучение *новых бизнес-моделей*, нового управления.

В настоящее время система образования перешла на новый инновационный этап развития в условиях цифровизации экономики. *Процесс постепенного внедрения цифровизации* в систему российского образования можно проследить и в *нормативно-правовых актах*:

- *в 2008 г.* для развития новых форм и методов обучения (дистанционное образование и медиаобразование) стали решаться возможности использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ); а так же поставлены задачи создания системы непрерывной профессиональной подготовки в области ИКТ (Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года, распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 г. № 1662р);

- в *2012 г.* на законодательном уровне введено понятие «электронное обучение» Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ст. 16 «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий (ДОТ)»);

- в *2013 г.* разъяснено принципиальное отличие между электронным обучением и ДОТ в Письме Минобрнауки России «О дополнительном профессиональном образовании», «электронное обучение не требует взаимодействия обучающихся и педагогических работников» от 09.10.2013 г. № 06-735;

- в *2014 г.* утверждён Порядок применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения и ДОТ (приказ Минобрнауки России от 09.01.2014 г. № 2);

- в *2017 г.* разъяснялось об обязанности образовательных организаций применять электронное обучение и ДОТ (приказ Минобрнауки России от 23.08.2017 г. № 816);

- в *2018 г.* по Указу Президента РФ № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», Правительству РФ поручено разработать (скорректировать) национальные проекты (программы) одно из которых по направлению «Образование» с целью развития системы образования: обновление содержания, создание современной инфраструктуры, подготовка (переподготовка и повышение квалификации) профессиональных кадров, создание наиболее эффективных механизмов управления этой сферой;

- в *2019 г.* в рамках национального проекта «Образование» с постановки целей началось внедрение цифровизации в систему образования. Для воплощения этих целей

разработаны федеральные проекты «Цифровая образовательная среда», «Молодые профессионалы», «Учитель будущего»;

- в *2020 г.* начался эксперимент по внедрению цифровой образовательной среды (ЦОС) в школах, а в вузах параллельно запущена государственная информационная система «Современная цифровая образовательная среда» [16]. Важная часть обеих платформ — образовательный контент для школ и университетов.

Цифровизация в школе и современная цифровая образовательная среда в вузе – это две среды, которые не являются частью единой системы, это два самостоятельных явления. Основная идея первого проекта ЦОС - набор технических решений с разными задачами. Второй проект СЦОС представляет собой конкретную платформу, где пользователь может вести своё цифровое портфолио пройденных курсов (это может быть на внутренних сервисах университета или на глобальной платформе дистанционного высшего образования - Coursera) с целью сбора цифрового следа школьников (пользователей ЦОС) с последующим учетом их в рамках СЦОС.

- в *2021 г.* в рамках государственной программы «Развитие образования» на 2018–2025 годы, школы пятнадцати пилотных регионов России начали использовать информационно-коммуникационную платформу «Сферум»; началось массовое подключение вузов к платформе «Современная цифровая образовательная среда в РФ» [22].

Таким образом, на смену компьютеризации и информатизации на более высоком уровне пришла цифровизация. Постепенное внедрение *цифровой образовательной среды* в систему российского образования отмечается в нормативно-правовых актах начиная с 2008 г. и продолжается до сих пор.

В коллективных исследованиях [3], [17] отмечается, что в ходе зарождения и развития цифровизации в информационных источниках существует путаница с понятиями «информатизация», «цифровизация», «цифровая трансформация» и другие рядоположенные понятия [16], а также стали идентифицировать проект «Цифровая образовательная среда» с дистанционным обучением.

Здесь необходимо отметить, что идея цифровизации образования прорабатывалась еще до массового перехода на дистанционное обучение в период пандемии. В рамках проекта проводилась работа по оснащению образовательных организаций современным оборудованием, по развитию цифровых сервисов и контента для образовательной деятельности.

В ряде нормативно-правовых документов используются понятия «электронная образовательная среда», «информационно-образовательная среда», которые являются содержательно соотносимыми [16]**.** Поэтому в настоящее время законодательно закреплены понятия, связанные с цифровизацией: электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС), электронное обучение, дистанционные образовательные технологии (ДОТ), информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы (ЭОР), информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), информационно-телекоммуникационные сети «Интернет», цифровые (электронные) библиотеки и пр. (Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ, ст. 16, 18).

Термины «цифровизация», «цифровая трансформация», «цифровая образовательная среда» и пр. поясняются *в современных стратегических документах РФ:*

- Стратегия развития информационного общества в РФ на 2017-2030 годы (Указ Президента РФ от 09.05.2017 г. № 203).

- Национальная программа «Цифровая экономика РФ» на 2018-2024 годы (утв. решением президиума Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам от 24.12.2018).

- Федеральный проект «Кадры для цифровой экономики» как часть национальной программы (паспорт утв. президиумом Правительственной комиссии по цифровому развитию, использованию информационных технологий для улучшения качества жизни и условий ведения предпринимательской деятельности от 28.05.2020).

Кроме того, в настоящее время создан *единый глоссарий в сфере цифровизации* (https://digital.hse.ru/dictionary) с целью повышения цифровой грамотности и развития цифровой культуры граждан РФ, а также полноценного взаимодействия в едином цифровом пространстве.

В современном исследовании уточняется, что *феномен цифровизации* следует понимать в узком смысле как оцифровку данных и в широком - как стратегию интеграции цифровых технологий в повседневную жизнь общества, а *цифровизацию в образовании* необходимо трактовать с точки зрения двух подходов:

- *первый подход* как использование цифровых ресурсов в обучении и воспитании с целью оптимизации образовательной деятельности (технологическая интеграция, когда цифровизация призвана оптимизировать образовательную деятельность организации посредством цифровых технологий);

- *второй подход* как модернизацию содержания образования с целью формирования цифровых компетенций у граждан (включение цифровой грамотности в национальные образовательные стандарты; то есть здесь цель цифровизации – в обучении этим технологиям и формировании соответствующих компетенций) [3].

По нашему мнению *цифровизацию образовательной среды в вузе* уместно трактовать с точки зрения второго подхода, так как теоретический обзор нормативно-правовых актов и научной литературы по проблеме исследования указывает на то, что в настоящее время выделяют две стратегические задачи:

1) подготовка кадров для цифровой экономики;

2) погружение обучающихся в цифровую среду с целью формирования у них цифровой грамотности и цифровых компетенций.

Процесс погружения обучающихся в цифровую среду ускорил дистанционный формат обучения в период пандемии 2020 года. Поэтому, целесообразно *уточнить современное состояние цифровой образовательной среды в вузе (третья задача исследования).*

В соответствии с приказом Министерства науки и высшего образования № 63 от 28.01.2021 г. и с учетом риска распространения коронавирусной инфекции во всех вузах РФ организован комбинированный режим обучения с применением дистанционных образовательных технологий. Электронная образовательная среда (ЭОС) предоставляет больше возможностей для выстраивания удобного образовательного процесса и обеспечивает широкий доступ к учебным материалам.

Так, например, в настоящий момент в Ленинградском государственном университете им. А.С. Пушкина (ЛГУ им. А.С. Пушкина) функционирует платформа Blackboard для организации образовательного процесса в удаленном режиме и контроля самостоятельной работы студентов и слушателей. Целью внедрения ЭОС является повышение эффективности учебного процесса за счёт использования активных методов обучения и индивидуализации образовательных траекторий [23]. В вузе проводится около тысячи

электронных курсов, все курсы имеют встроенную систему оценивания, а часть из них дополнены системой видеоконференцсвязи.

Цифровизация образовательной среды нашего университета (ЛГУ им. А.С. Пушкина) осуществлялась постепенно с 2017 года в различных формах:

1) учебные материалы переведены в ЭОС (учебники, лекции, задания для самостоятельной работы студентов, тесты и другие инструменты контроля знаний);

2) сформирована интерактивная ЭОС с целью взаимодействия педагога и обучающихся, например созданы электронные кабинеты преподавателей, проводятся вебинары и дискуссионные форумы;

3) усовершенствованы учебные инструменты: видеолекции, электронные учебники и задачники.

Преподавателями кафедры педагогики и педагогических технологий (ЛГУ им. А.С. Пушкина) активно разрабатываются и внедряются в учебный процесс электронные образовательные ресурсы (ЭОР) для бакалавров и магистров по направлению подготовки 44.03.01 – «Педагогическое образование». При этом необходимо отметить, что работа с ЭОР осуществляется не только на занятиях по общепедагогической подготовке, но и в период педагогической (производственной) практики. Описание основных результатов работы отражены в публикациях автора [14], [15].

На сегодняшний день процесс цифровизации образования осуществляется с большой интенсивностью, разрабатываются и реализуются концепции и программы как на федеральном уровне, так и на локальном уровне конкретной образовательной организации. Однако, заявленные результаты некоторых направлений цифровизации образования ещё не достигнуты. На ближайшее время к важным направлениям работы относят:

- подготовка/переподготовка преподавателей с целью повышение уровня их цифровой компетентности;

- разработка нормативно-правовой базы цифрового образования и стандартизации цифровых образовательных технологий [2];

- наполнение имеющейся ЦОС (например, включение возможностей искусственного интеллекта, системы виртуальных помощников и пр.).

В данной работе изучены более ранние образовательные возможности среды, рассмотрен процесс внедрения цифровизации в систему российского образования, уточнены системные изменения в цифровой образовательной среды, которые отражены в нормативно-правовых актах начиная с 2008 года. Следовательно, можно сделать вывод, что на всех исторических этапах среда рассматривается как значимый фактор в развитии, формировании, образовании и воспитании личности.

Практика высшей школы показывает, что правильно *организованная современная и безопасная цифровая образовательная среда* предлагает каждому участнику образовательных отношений новые возможности:

- *обучающиеся* (студенты) используют доступный и актуальный образовательный контент, что вызывает интерес к самому процессу обучения; может управлять своим обучением, выстраивать свою образовательную траекторию; больше имеет возможности самопрезентоваться и пр.

- *педагоги* (преподаватели) в своей деятельности используют разнообразный образовательный контент, актуальную учебную информацию (например, доступ к авторским лекциям коллег); осуществляют эффективную коммуникацию, управляют процессом обучения; реализуют свою вертикальную/горизонтальную карьеру (самопрезентация); быстро формируют отчетность в электронной форме и пр.

Безусловно, в любом нововведении есть свои риски. В процессе цифровизации образования возникают такие риски как: дегуманизация образовательных отношений, углубление кризиса интеллектуальной культуры обучающихся, их способности к творчеству, росту прагматизма и индивидуализма на основе ценностей личного комфорта и эгоистичного потребления [20].

Для решения данных проблем считаем необходимым выяснить: какие новые требования будут предъявляться к участникам образовательных отношений в условиях цифрового обучения? какие изменения неизбежны к привычным (традиционным) методам, формам и средствам обучения в открытом образовательном пространстве и как их соотнести с электронным обучением? Таким образом, следующей задачей нашего исследования будет поиск ответа на актуальные вопросы цифровизации в образовании.

Список литературы

1. Багаутдинова Э. Р. О соотношении понятий «Среда» и «Пространство» в научных педагогических исследованиях // Омский научный вестник. 2011. №2 (96). С. 123-125. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=16896889 (дата обращения: 27.07.2021).

2. Гиль А. В., Морозов А. В. От информатизации к цифровизации образовательного процесса // Образование и право. 2019. №12. С. 129-135. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=42549621 (дата обращения: 27.07.2021).

3. Данилова Л. Н., Ледовская Т. В., Солынин Н. Э., Ходырев А. М. Основные подходы к пониманию цифровизации и цифровых ценностей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. №2. С. 5-12. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-podhody-k-ponimaniyu-tsifrovizatsii-i-tsifrovyh-tsennostey (дата обращения: 27.07.2021).

4. Дорожкина Е. С. «Воспитывающая среда» как категория педагогических исследований // Известия ВГПУ. 2020. №6 (149). С. 4-9.

5. Евстифеев А. В. Исторические аспекты реализации средового подхода в педагогической науке // Вестник Военного университета. 2010. № 3(23). С. 31-34. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=16227603 (дата обращения: 27.07.2021).

6. Журавлева С. В. Исторический обзор становления понятия «образовательная среда» в педагогической науке // Научное обозрение. Педагогические науки. 2016. № 3. С. 48-56. URL: https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1497 (дата обращения: 27.07.2021).

7. Зверева Л. Г., Ткачева А. Г. Этапы и пути становления цифрового образования в России // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2019. №1-1. С. 43-46.

8. Ковалев А. П. и др. Исторические аспекты реализации средового подхода в педагогической науке // Вестник Воронежского института ФСИН России. 2012. № 1. С. 146-150. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=17995857 (дата обращения: 27.07.2021).

9. Котова Н. А. Историко-логический анализ становления понятия «Образовательная среда» в научно-педагогической литературе в контексте методологического базиса // Вестник ТГУ. 2015. №11 (151). С. 29-46. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=25109699 (дата обращения: 27.07.2021).

10. Котова Н. А. Организационно-педагогические условия формирования инновационной образовательной среды Вуза: автореферат дис. канд. пед. наук. Тамбов, 2021. 26 с. URL: https://dlib.rsl.ru/01010259426 (дата обращения: 27.07.2021).

11. Кривых С. В. Соотношение понятий «Среда» и «Пространство» в социокультурном и образовательном аспектах // МНКО. 2011. №2. С. 4-16. URL: www.bibliorossica.com/book.html?&currBookId=17666 (дата обращения: 27.07.2021).

12. Луцкая И. С. Компьютеризация, информатизация, цифровизация в современном образовании: характеристика, перспективы и значение // Вопросы методики преподавания в вузе. 2021. №36. С. 66-75.

13. Менг Т. В. СредовЫй подход к организации образовательного процесса в современном вузе // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. №52. С. 70-83.

14. Ничагина А.В. Разработка электронного образовательного ресурса по производственной практике студента вуза // Вестник Череповецкого государственного университета. 2019. № 5(92). С. 230–239.

15. Ничагина А.В. Электронный образовательный ресурс как средство организации педагогической практики бакалавров в период карантинного режима // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. 2020. № 2. С. 207-223.

16. Природова О. Ф., Данилова А. В., Моргун А. Н. Структура цифровой образовательной среды: нормативно-правовые и методические аспекты // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 9-30. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=42841830 (дата обращения: 27.07.2021).

17. Протасова О. Н., Паршукова Г. Б. Средовый подход к формированию электронной среды обучения // Сибирский педагогический журнал. 2008. №15. С. 106-113.

18. Сергеева М. Г. Исторические предпосылки развития цифровой образовательной среды в российском образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №63-1. С. 294-298.

19. Стародубцева Е. В. Становление педагогики среды в России (конец XIX первая треть XX вв.) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2009. №3. С. 234-238. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=15188899 (дата обращения: 27.07.2021).

20. Строков А. А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы // Вестник Мининского университета. 2020. №2 (31). С. 15-29. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=42902496 (дата обращения: 27.07.2021).

21. Ферцер В. Ю. Воспитание достойных сынов России по системе И.И. Бецкого // Вестник Московского государственного областного гуманитарного института. Серия: Педагогика и психология. 2016. Т. 1. № 1. С. 12-18. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=26374869 (дата обращения: 27.07.2021).

22. Цифровая образовательная среда вузов в 2021 году: новости ИТАР-ТАСС. URL: https://tass.ru/obschestvo/10607079

23. Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии в ЛГУ им А.С. Пушкина: официальный сайт университета. URL: https://lengu.ru/elektronnoye-obucheniye.

2.2. О цифровых средствах для дистанционного обучения студентов

Современные цифровые технологии являются неотъемлемой частью общества, развития его коммуникационной среды и способов взаимодействия. В России, идет реализация государственной программы «Информационное общество», уже сегодня с помощью вычислительных технологий осуществляется не только распространение информации, но и обеспечивается доступ к различным услугам для жителей страны [11]. Термин «информационное общество» используется для обозначения цели, которая может быть достигнута в ходе повсеместного внедрения и использования информационно-коммуникационных технологий. Считается, что это обеспечит устойчивое социально-экономическое развитие, повышение общественного благосостояния, укрепление социального спокойствия и приведет к развитию мировой демократии и международной стабильности. Цифровые средства стали неотъемлемыми инструментами повседневной жизни человека.

Развитие информационных технологий не стоит на месте: только за последнее десятилетие на рынке коммуникационных технологий и интерактивных платформ было предложено большое количество инновационных решений, которые изменили не только способы коммуникации между членами общества, но и проникли в образование. В частности, цифровые технологии, интегрированные в современное российское общество, уже давно стали частью отечественной образовательной системы.

Считают, что началом цифровых изменений в образовании был 1993 год, когда Министерство науки, высшей школы и технической политики РФ от 9 июня 1993 г. за № 9/1 издало указ «О создании системы дистанционного образования в Российской Федерации» [13, С. 64]. Окончательно данное направление работы было закреплено, по мнению исследователей, Постановлением №6 Госкомвуза РФ от 31 мая 1995 «О состоянии и перспективах создания единой системы дистанционного образования в России» [9, С. 108]. Кроме этого были поправки 2012 г. «О внесении изменений в Закон Российской Федерации "Об образовании" в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий» в Федеральный Закон «Об образовании» [9, С. 109]. Особая ситуация с цифровыми технологиями связана с пандемией COVID-19, когда 2020 г. был подписан новый документ «О внесении изменений в статьи 711 и 108 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», в котором говорится о дистанционном обучении [16]. Концепция развития образования в современной России определяет целевые ориентиры, которые заключаются в непрерывности образовательного процесса для формирования гармоничной личности с высоким уровнем компетенций, определяющим успешное решение многих задач, стоящих перед человеком.

Резкий переход на дистанционное обучение в 2020 г. выявил ряд организационных проблем, которые описаны в различных публикациях. Например, что преподаватели не смогли быстро адаптироваться к новым условиям в образовательном пространстве, а сама педагогическая деятельность в режиме дистанционного обучения сводилась к воспроизведению педагогического процесса максимально приближенного к традиционной форме обучения, что не позволило в полной мере реализовать весь потенциал различных цифровых средств [13].

Российская цифровая действительность, несмотря на реализацию различных программ, всё ещё не способна гарантировать стабильную реализацию дистанционного обучения с использованием цифровых средств на территории всей страны. Существует цифровое неравенство, из-за географических масштабов России. Стабильная и

качественная связь в отдалённых населенных пунктах отсутствует. Для качественного использования цифровых инструментов требуется хорошая связь и техническое оснащение. Техническое обеспечение – это компьютер или смартфон, колонки, наушники, веб-камера.

В высших учебных заведениях существует давно принятые формы проведения занятий, в первую очередь лекции. Лекции в классическом их понимании при дистанционном обучении видоизменяются. Студенты нуждаются в другой подаче образовательного материала. Кроме этого, Организация занятий происходящие с помощью цифровых средств, обеспечивающих возможность создания виртуальной среды для коллективного взаимодействия в реальном времени, требуют определённых навыков владения информационно-коммуникативными технологиями. От умений и навыков педагогов зависит то, насколько эффективно будет организовано данное обучение. Преподавателям при организации дистанционного обучения надо знать и понимать цифровые средства, методику разработки электронных материалов, а также владеть необходимыми навыками работы на компьютере. Стоит заметить, что в начале работы возникает много различных вопросов, касающихся дистанционного обучения. Преподавателям с большим педагогическим опытом бывает весьма трудно вносить изменения в свой налаженный ритм работы. Молодым может не хватать методического понимания самого процесса образования. Всем преподавателям нужно постоянно повышать квалификацию, посещать семинары, открытые занятий и т.д. Цифровые средства быстро устаревают и постоянно обновляются. Разработка, апробация, корректировка и само применение цифровых средств при дистанционном обучении - зависит от каждого конкретного педагога.

Очень быстрыми темпами идет внедрение в образовательный процесс различных цифровых средств. Наибольшее распространение получили программа и сервисы для организации видеоконференций. С их помощью создаются виртуальные аудитории с эффектом присутствия, что позволяет поддерживать образовательный процесс.

Самой востребованной программой стала программа «Zoom» [8]. Её функционал был быстро адаптирован под нужды системы образования, а разработчики постоянно обновляют программу, расширяя её функциональные возможности. Популярностью также пользуются продукты Google и Microsoft, Skype, а также различные мессенджеры и социальные сети.

Платформа для проведения видеоконференций «Zoom», является удобным решением для организации и проведения дистанционных занятий среди учебных заведений всех уровней. Её отличительными чертами являются: простота использования – организация конференций или присоединение к ним возможны с использованием любых современных устройств; обширный функционал – одна коммуникационная платформа позволяет обеспечить все виды современной связи с использованием коллективных форм работы. Участники видеоконференции могут демонстрировать свои экраны, создавать общие заметки, использовать интерактивную белую доску и т.д. Данная платформа поддерживает HD-видео и аудио с поддержкой до тысячи участников и одновременной демонстрации до 49 видео на экране. Все данные передаются по зашифрованному соединению, которое поддерживает необходимый уровень приватности и конфиденциальности. Сами же создаваемые конференции защищены кодом доступа и функцией зала ожидания. Все участники встречи могут помимо видео и аудио связи использовать функцию чата с архивом, хранящимся до 10 лет.

Платформа является платной, однако имеется и бесплатный вариант, функционал которого позволяет провести дистанционное занятие. Основной функцией программ для организации дистанционного обучения является видео конференция в качестве средства коммуникации, осуществляемая с помощью камеры и микрофона. Посредством видео и аудио связи можно взаимодействовать одновременно с сотней обучающих. К ограничениям бесплатного варианта относятся: организация конференции лимитирована 100 участниками, а время сеанса ограничивается 40 минутами, после которых организатору вновь предстоит создать конференцию, а участникам заново подключиться по той же ссылке. Однако, следует учитывать, что во время дистанционного обучения на подключение участников к конференции уходит определённое количество времени, что должно быть учтено педагогом при составлении плана занятий. Платные тарифы позволяют расширить аудиторию, неограниченны по времени и предоставляют облачные хранилища.

Помимо функции видео конференции имеется возможность демонстрации своего экрана другим участникам. С помощью данной функции можно продемонстрировать участникам подготовленную презентацию по теме занятия, продемонстрировать видео из интернета или с компьютера, показать содержимое различных файлов и папок. Важно отметить, что работа с этими файлами может вестись в режиме реального времени. Демонстрировать свой экран может не только преподаватель, но и обучающиеся, показывая, например, в режиме реального времени решение какого-либо уравнения, ответа на задание или продемонстрировать готовый проект с презентацией или видео.

В ZOOM есть доска, которая будет видна всем обучающимся. На ней в режиме реального времени можно вести интерактивную работу, включая в рабочий процесс всю аудиторию. К функциям доски сообщений относятся: набор текста, рисование, редактирование, указка, сохранение доски в графическом формате. Как считается, что особое внимание следует уделить элементу интерактивности, применять различные педагогические методы и технологии, в основе которых лежит дистанционное обучение [15, С. 2-5].

Следующей важной функцией является возможность разбить обучавшихся на группы внутри одной конференции для совместной работы. В «Zoom» данная функция носит название «сессионные залы» и работает следующим образом: организатор конференции нажимает кнопку «сессионные залы», далее у него появляется выбор из трёх вариантов.

1. Назначить автоматически – все участники будут равномерно распределены между тем количеством сессионных залов, которые заданы организатором видеоконференции.

2. Назначить вручную – организатор разделяет обучающихся по сессионным залам.

3. Разрешить участникам выбирать зал – обучающиеся самостоятельно выбирают сессионные залы.

Важно отметить, что распределённые обучающиеся не будут присутствовать в общей группе. Сессионные залы можно создавать на определённую продолжительность. После того, как заданное время истечёт, все обучающиеся вернутся в общую группу и смогут представить результаты своей работы.

Педагог во время работы сессионных залов может спокойно заходить в каждый из них, проверяя, как осуществляется работа обучающихся. Сами обучающиеся, если позволяют настройки, могут свободно перемещаться между сессионными залами или вернуться в общий зал. Также у студентов имеется возможность связаться с преподавателем, если возникнет такая необходимость. С помощью функции деления

обучающихся на сессионные залы в «Zoom» успешно реализуются различные педагогические технологии, в основе которых лежим разделение обучающихся на группы. Залы позволяют реализовать разноуровневое обучение, когда разделяя аудиторию на подгруппы, им даются задания различной сложности. Разделение обучающихся на сессионные залы прекрасно подходит для реализации проектной технологии.

Ещё одной важной функцией данной платформы для дистанционного обучения является наличие возможности обмена текстовыми сообщениями. Данная функция носит название «Чат». С его помощью все участники конференции могут обмениваться друг с другом сообщениями и передавать файлы. Сообщения можно отправлять как всем участникам, так и только личные. При получении сообщения на иконке чата отобразится иконка нового сообщения, при открытии окна чата сразу же можно перейти к непрочитанным сообщениям. Функционал чата обладает необходимым минимальным набором функций для проведения полноценного дистанционного урока. Функции включают в себя: обмен сообщениями и файлами, поддержка смайликов, выделение ссылок.

Платформа «Zoom» обладает полезной функцией «поднять руку», с помощью которой можно выстроить организованный ответ на поставленный вопрос или привлечь внимание преподавателя, не мешая другим. В программе имеется функция записи конференции на видео, можно записать лекцию для отсутствующих на занятии студентов, повтора пройденного материала.

Схожий, но более ограниченный функционал имеет платформа «Meet» – сервис для организации и проведения конференций от Google. В отличие от Zoom, версия Meet является бесплатной и поддерживает до 250 участников одновременно, без ограничений по времени. К функциональным возможностям относится поддержка аудио и видео звонков с HD разрешением, встроенный чат для обмена сообщениями и ссылками, возможность демонстрации экрана, вкладок браузера и презентаций. Meet является мультиплатформенным сервисом и поддерживает все распространённые операционные системы [4].

Основным преимуществом данной платформой перед конкурентами является возможность быстрой организации конференции непосредственно в браузере, без использования сторонних программ и приложений. Только нет возможности распределения на разные команды или залы непосредственно на платформе.

Ещё одним распространённым цифровым средством для организации современных дистанционных занятий является программа «Discord»[1]. «Discord» – это бесплатная система для мгновенного обмена сообщениями, на основе которой развёрнута поддержка протоколов для организации аудио и видео конференций в реальном времени. Функционал «Discord» включает в себя возможность проведения видео и аудио конференций (в бесплатной версии – до 50 человек), демонстрацию экрана, обмен текстовыми и голосовыми сообщениями, обмен файлами (в бесплатной версии – до 8 мегабайт). Стоит отметить, что функция «Чата» в «Discord» имеет более широкие возможности (закреплять сообщения и синтезировать их в речь и т.д.), так как изначально программа создавалась с приоритетом на общение посредством обмена текстовыми сообщениями. Основное отличие «Discord» от «Zoom» заключается в способе организации виртуальных классных комнат: используя возможности создания постоянных «каналов» внутри сервера. В отличие от «Zoom» при организации образовательного процесса в «Discord» не придётся каждый раз создавать новую конференцию. Созданные сервера и

комнаты продолжают функционировать всё время и обучающийся в любое время может получить доступ к педагогу посредством чата или голосового сообщения.

Гибкие настройки приватности позволяют установить права доступа для всех «комнат» таким образом, чтобы посторонний не смог войти во время занятия без приглашения. С целью контроля дисциплины преподаватель может ограничивать доступ обучающихся к функциям микрофона, демонстрации видео и текстовых сообщений. У всех обучающихся по умолчанию настроен режим рации.

Для полноценной и более эффективной работы с платформами для дистанционного обучения учителя применяют различные вспомогательные инструменты, которые призваны расширить их основной функционал, а также помочь организовать более продуктивный и эффективный образовательный процесс - цифровые средства для организации коллективной работы.

Следует заметить, что список таких инструментов достаточно широк и ограничивается лишь рабочими потребностями педагогов. К таким инструментам относятся: программы и сервисы для создания презентаций и таблиц, программы для монтирования видео, сервисы для решения уравнений, сервисы для облачного хранения данных, сервисы для работы с интеллектуальными картами и т.д.

В качестве средств для организации коллективной работы на занятиях могут быть облачные хранилища данных. Основными сервисами для хранения и работы с файлами в интернете являются «Google Drive» от Google и «OneDrive» от Microsoft [5,12]. «OneDrive» и «Google Drive» позволяют получить свободный доступ к файлам, хранящимся на сервисах, возможность работы с ними и их редактированию на любом устройстве. У сервисов имеется продвинутая защита файлов – их всегда можно восстановить или вернуть к предыдущей версии, если были внесены нежелательные изменения. Хранилища поддерживают широкий функционал совместной работы: файлами можно делиться, предоставлять к ним доступ, работать совместно с обучающимися в режиме реального времени и т.д. Каждый сервис обладает встроенным пакетом офисных программ, с которыми можно работать непосредственно в облачном хранилище. Преподаватель вместе с аудиторией прямо в ходе занятия может организовать коллективную работу сразу в нескольких файлах. Можно одновременно работать в облачном хранилище и вести видеоконференцию. Преподаватель в ходе практического занятия может создать документ в облачном хранилище и поделиться ссылкой на него со всем классом. В созданном файле будет вестись совместная работа вместе со студентами над каким-нибудь проектом или заданием. Также можно создать папку и разместить внутри неё несколько документов, чтобы обучающиеся, предварительно поделённые на группы, могли в реальном времени работать совместно над групповым заданием. Также студенты сами могут создавать файл, например презентацию, чтобы представить результаты своей деятельности перед педагогом. У всех сервисов существует возможность использовать их на бесплатной основе с сохранением всех функций сервиса, заявленных для персонального использования. Однако лимит личного хранилища будет ограничен 5 ГБ свободного пространства у «OneDrive» и 15 у «Google Drive». Этого пространства вполне достаточно для работы в период учебного года.

Ещё одним цифровым средством для одновременной работы аудитории являются платформы для работы с виртуальными досками. «Виртуальные доски» – это сервисы для организации совместной работы посредством размещения любой информации на «виртуальных досках», с помощью которых обучающиеся в режиме реального времени

могут изучать материал, взаимодействовать с другими студентами, демонстрировать результаты своей работы с помощью визуального контента и т.д.

Возможности виртуальных досок позволяют подстраивать их таким образом, чтобы максимально соответствовать целям и задачам занятий. Так, студенты могут использовать виртуальные доски следующим образом:

- организовать повторение изученного материала. Преподаватель может разместить на виртуальную доску все необходимые материалы для быстрого повторения и в случае необходимости ответить на уточняющие вопросы;

- обучающиеся могут вести совместные конспекты. В ходе объяснения нового материала, обучающиеся могут добавлять на стену тезисы лекции, вопросы, возникшие по ходу занятия;

- проведения рефлексии по окончанию занятия. Преподаватель может попросить студентов ответить на виртуальной доске соответствующие вопросы. Например: «Что нового Вы сегодня узнали?», «Что осталось неясным?» и т.д., попутно комментируя их и добавляя необходимую информацию;

- с помощью виртуальной доски преподаватель совместно с группой студентов может распланировать практические упражнения, домашнее задание, провести мозговой штурм, собрать материал для выполнения проекта и т.д.;

- виртуальная доска может использоваться как средство хранения информации, к которой обучающийся может вернуться в любой момент;

- виртуальная доска может использоваться для распространения дополнительных материалов по изученной теме. На ней могут быть размещены ссылки, видео, фотографии, раскрывающие и дополняющие тему.

В образовательной сфере наиболее распространёнными сервисами «виртуальных досок» являются «Jamboard», «Padlet» и «Miro» [3,12,6].

«Jamboard» представляет из себя бесплатный и упрощённый вариант «виртуальной доски», способный организовать быструю совместную работу для решения основных образовательных задач. «Виртуальна доска» сервиса выполнена в виде слайдов, между которыми можно переключаться по мере заполнения рабочего пространства «виртуальной доски» в ходе занятия. Инструментарий не обладает широкими возможностями. Сервис поддерживает следующие инструменты:

- «Ручка». С помощью «ручки» можно писать на «виртуальной доске», используя различные цвета для разграничения той или иной информации. Например, даты можно писать синим цветом, а термины и определения – красным.

- «Ластик». Данный инструмент позволяет стереть текст с «виртуальной доски».

- «Стикеры». При помощи данного инструмента можно поместить цветной стикер с информацией прямо на доску. В нём может содержаться задание, которое преподаватель дал обучающимся, название темы, памятка и т.д. Также с помощью стикеров можно обозначить принадлежность того или иного слайда.

- Вставка изображения. Вставляя изображение на доску, класс может работать с ним в режиме реального времени.

- «Указка». С помощью указки преподаватель или обучающиеся могут подсвечивать важную информацию в ходе объяснения материала или ответа на вопрос.

- Масштабирование. При большой накоплении информации на одной слайде любой желающий может воспользоваться данным инструментом, чтобы приблизить часть доски для лучшего восприятия информации.

К преимуществам сервисам относится то, что для работы не нужны специальные навыки и он бесплатный. К недостаткам сервиса относятся: минимальный набор инструментов, не позволяющий рисовать геометрические фигуры, небольшой размер слайда.

Сервисы «Miro» и «Padlet» поддерживают неограниченную виртуальную доску для совместной работы в ходе учебы. Сама доска на данных платформах может быть создана с помощью готовых шаблонов, которые оптимизированы для разного рода деятельности: составления списков, интеллектуальная карта, диаграммы и т.д. Оба сервиса предлагают широкие возможности по предоставлению прав доступа: можно добавлять или удалять участников, делать их редакторами или ограничить права доступа только чтением, предоставить доступ к доскам сторонним лицам. Сервисы предоставляют возможность создания текста прямо на виртуальной доске. Возможно, добавлять на виртуальную доску геометрические фигуры, с помощью которых обводить текст или часть изображения; имеются функции «карандаш» и «ластик». На доске можно оставлять комментарий к какому-либо фрагменту; вставлять различные файлы, в том числе фото, аудио и видео; просматривать список изменений. Платформы платные, с наличием бесплатных версий с рядом ограничений: количеством досок, невозможность создания пользовательских шаблонов, интеграции с различными сервисами и т.д.

Рынок интернет-технологий имеет широкий спектр цифровых средств для коллективной работы, которые отвечают требованиям современного дистанционного занятия. Использования представленных цифровых средств обеспечивает высокую степень интерактивности, повышает уровень мотивации, способствует развитию цифровой культуры и цифровой грамотности молодежи. Использовать виртуальную доску достаточно просто: педагог должен заранее подготовить виртуальную доску под тему и вид занятия. Для этого необходимо создать на доске интерактивные карточки с различной информацией: лекционной, практической, дополнительной. Если занятие предполагает наличие видеоматериала или изображений, то их заранее закрепляют на виртуальной доске. Обучение с помощью карточек, расположенных на виртуальной доске, повышает уровень интерактивности, а также позволяет сфокусироваться на изучаемом аспекте материала.

Менее распространённой формой дистанционного занятия является обмен текстовыми сообщениями, что считается устаревшим, однако данный формат всё ещё имеет распространение в тех местах, где наблюдаются проблемы с качеством интернет-связи. Через мессенджеры и социальные приложения преподаватель налаживает мгновенную связь со студентами. Данная форма дистанционного обучения предполагает высокий уровень ответственности студента, так как в основном используется для организации самостоятельного обучения и проверки выполненных заданий. Такая форма занятия базируется на обмене сообщениями: WhatsApp, Telegram, почта, форумы.

В высших образовательных учреждениях известна виртуальная образовательная среда Moodle, содержимое которой наполняется преподавателем по своему выбору [7]. В Moodle есть возможность добавления Advance Mindmap, HotPot, видеоконференции BigBlueButton, пакета SCORM, различных лекций, словарей и т.д. Moodle - предоставляет широкие возможности для работы преподавателя и для студентов. В Moodle можно обмениваться мнением в блогах и на форумах. Данная образовательная среда позволяет поддерживать образовательный процесс разнообразно на всех его стадиях. Система весьма удобна для взаимодействия педагога и обучающегося в режиме онлайн. Учитывая способности студентов, можно создавать задания различного уровня и указать сроки их

выполнения. В дальнейшем постоянное использование Moodle в работе приведет к некоторой экономии времени у преподавателя. Например, тест в Moodle сразу просчитывает баллы правильных ответов. По результатам выполнения студентами заданий преподаватель может отслеживать успехи обучающихся и почти сразу их оценить. Студенты положительно воспринимают работу в Moodle, так как он может содержать всю необходимую информацию по дисциплине. Они не тратят время в поисках нужной информации.

Цифровизация современного общества во всех развитых странах, а также глобализация экономики обеспечили рынок цифровых технологий рядом программ, платформ и сервисов для организации образовательного процесса в высших учебных заведениях. На сегодняшний день рынок программного обеспечения и цифровых платформ способен предложить широкий выбор решений для организации и проведения дистанционных занятия. С их помощью можно организовать двустороннюю коммуникацию в режиме реального времени с использованием мультимедиа технологий, можно эффективно работать с учебником и сопутствующими учебными материалами в режиме реального времени, воспроизводить различные педагогические методы и технологии. Однако рынок информационных технологий постоянно развивается, что приводит к регулярному обновлению цифровых средств в процессе их использования.

В ходе дистанционного занятия рекомендуется использовать комплекс цифровых средств, так как это повышается интерактивность и вовлечённость обучающихся в образовательный процесс. Использование преподавателем различных цифровых средств и их демонстрация в ходе занятия (трансляция рабочего стола, интерактивной доски, презентации, работа с облачными хранилищами, цифровыми учебниками и т.д.) не даст студенту потерять концентрацию и оставаться в фокусе темы. Все возможные материалы, создаваемые преподавателями: видео фрагменты, презентации, графические объекты, модели, рисунки и репродукции, позволят ему набраться профессионального опыта. В особенности это помогает начинающему преподавателю вывести обучение на довольно высокий уровень, а самое главное - вызвать интерес у студентов к изучаемой дисциплине. Если преподаватель применит комплексный подход при использовании цифровых средств для проведения дистанционных занятий, изучит весь инструментарий, предлагаемый программами и платформами, то дистанционное обучение будет эффективным и студенты выработают новые компетенции.

С начала XXI в. информационная среда человека кардинально изменилась. Виртуальные коммуникации играют все большую роль, вытесняя, заменяя естественную коммуникацию и способствуя внедрению совершенно новых ранее неизвестных способов предоставления и восприятия информации. В обществе меняются формы и способы предоставления информации, меняются источники и содержание информации, на передний план выходят взаимоотношения людей, основанные на виртуальной природе общения. Современное высшее образование столкнулось с серьезными преобразованиями, вызванными интеграцией новых цифровых технологий в академическую деятельность и внедрением дистанционного обучения. В рамках государственной стратегии модернизации образования предусматривается, что одним из требованием обновления образования является грамотное владение современными техническими устройствами и их возможностями.

Список литературы

1. Discord [Электронный ресурс] // URL: https://discord.com (дата обращения: 15.06.2021)
2. Google Disk [Электронный ресурс] // URL: https://www.google.com/intl/ru_ru/drive/ (дата обращения: 15.06.2021)
3. Google Jamboard [Электронный ресурс] // URL: https://jamboard.google.com (дата обращения: 15.06.2021)
4. Google Meet [Электронный ресурс] // URL: https://meet.google.com (дата обращения: 15.06.2021)
5. Microsoft OneDrive [Электронный ресурс] // URL: https://onedrive.live.com/about (дата обращения: 15.06.2021)
6. Miro: An Online Visual Collaboration Platform for Teamwork [Электронный ресурс] // URL: https://miro.com/app/dashboard/ (дата обращения: 15.06.2021)
7. Moodle [Электронный ресурс] // URL: https://moodle.org/?lang=ru
8. Zoom [Электронный ресурс] // URL: https://zoom.us (дата обращения: 15.06.2021)
9. Андреев А.А. Становление и развитие дистанционного обучения в России // Высшее образование в России. - 2012. - № 10. - С. 106-111.
10. Бабаева Л.Л. Инновационные технологии дистанционного образования // Наука, техника и образование. - 2020. - С. 77-80.
11. Государственная программа «Информационное общество» [Электронный ресурс] // URL: https://digital.gov.ru/ru/activity/programs/1/ (дата обращения: 15.06.2021)
12. Доски Padlet [Электронный ресурс] // URL: https://padlet.com/dashboard (дата обращения: 15.06.2021)
13. Как студенты переживают дистанционное обучение. Истории наших пользователей после недели удалёнки [Электронный ресурс] // URL: https://tjournal.ru/internet/153895-kak-studenty-perezhivayut-distancionnoe-obuchenie-istorii-nashih-polzovateley-posle-nedeli-udalenki (дата обращения: 15.06.2021)
14. Малькова Т.В. Становление системы дистанционного обучения в Российской Федерации: к истории проблемы // Наука и школа. - 2012. - С. 63-66
15. Положенцева И.В. Современные педагогические технологии в системе российского дистанционного образования // Мир науки. Педагогика и психология. - 2016. - № 5. - С. 1-7.
16. Федеральный закон «О внесении изменений в статьи 711 и 108 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс] // URL: http://kremlin.ru/acts/news/63465 (дата обращения: 15.06.2021)

2.3. Проблемы функционирования высшего образования и пути их решения в условиях цифровизации экономики

Стремительные и, отчасти, неожиданные изменения в обществе, прежде всего, влекут за собой необходимость серьезных трансформаций в системе высшего образования, как социальной профессиональной отрасли, от организации деятельности в которой зависит развитие экономики в целом.

Прогнозируемый, но достаточно резкий переход на дистанционное обучение, произошедший в 2020 году, поставил перед фактом нашу неготовность к такому повороту событий. В частности, возник ряд общих вопросов, связанных с недостаточно

подготовленной материально-технической базой, обозначились организационные пробелы, актуализировались вопросы, связанные с увеличением случаев нарушения психического здоровья.

Кроме того, проецируя возникшие вопросы на вузовскую систему, высшие образовательные организации столкнулись, с одной стороны, с необходимостью переосмысления субъектного профессионального опыта в аспекте цифровизации экономики, с другой – пересмотра организации образовательного процесса и пространства вуза в соответствии с требованиями одновременно он-лайн и офф-лайн образования.

Обозначенные вопросы обусловили актуальность поиска ответа на них. В связи с этим, активизирована тема приведения в соответствие цифровой грамотности всех субъектов образовательных отношений уровню развития цифровой реальности в мире (Д.А. Иванченко, М.И. Малетова, Л.А. Новикова, И.В. Роберт,Г.У. Солдатова, Е.К. Хеннер и др.). Особое значение приобрел вопрос развития полидисциплинарных навыков у студентов высших учебных заведений (А.П. Добрынин, В.И. Дрожжинов, В.П. Куприяновский, А.Н. Райков, В.А. Сухомлин, и др.). Безусловно, на современном этапе все обозначенные вопросы должны решаться в рамках цифровой образовательной среды.

Отсюда возникает проблема нашего исследования – каково содержание современной цифровой образовательной среды?

Для решения проблемы мы поставили цель – определение и обоснование содержания цифровой образовательной среды, необходимой и достаточной для функционирования высшего медицинского учреждения в условиях цифровой экономики.

Современное высшее образование в настоящее время претерпевает серьезные преобразования, связанные с организацией образовательного процесса на цифровых платформах. При этом обозначился ряд проблем, которые мы выделили во введении. Конкретизируя их, отметим, что несоответствие цифровой грамотности, как студентов, так и преподавателей вуза, цифровой реальности, во-первых, не позволяет субъектам образовательных отношений использовать все возможности цифровой образовательной среды, во-вторых, оставляет их по многим вопросам вне профессионального сообщества. Как следствие, выпускник вуза не может в полной мере организовать профессиональную деятельность в рамках мировой цифровой платформы.

Востребованность полицисциплинарных навыков будущих специалистов, содержание которых охватывает несколько предметных областей,связана с новой образовательной парадигмой, направленной на самостоятельное определение понятий для решения поставленных задач, формирование знаний и способов деятельности. Все это возможно при синтезе знаний из нескольких смежных областей [16].

Их решение, очевидно, лежит в соответствующей организации образовательной среды.

Анализ литературы по темецифровизациииобразования показал достаточную разработанность данного вопроса. Так, в работах О.В. Баширина, А.О. Бианкиной, М.Е. Вайндорф-Сысоевой, А.В. Даниловой, А.Н. Моргун, Ю.Г. Коротенкова, Е.В. Огородникова, О.Ф. Природовой, И.В. Роберта, Н.Б. Стрекаловой, М.Л. Субочевой, А.В. Уварова, Е.В. Чернобай, Е.В. Черновой предприняты попытки определения структуры и содержания современной образовательной среды. Авторы отмечают ее мозаичный характер, отсутствие конкретики в структуре и содержании, но в тоже время, определяют «клетку» образовательной среды – часть мирового цифрового пространства, включающего в себя разные профессиональные отрасли. Мозаичность проявляется в

организации обучения на цифровой и нецифровой платформах, а также во включении в нее секторов управления, образования, здравоохранения, экономики и т.д.[18]. То есть современная образовательная среда должна представлять собой микросистему макро- и мировой экономики. Между тем, главный вектор трансформации образовательной среды в цифровую должен быть направлен, прежде всего, на развитие субъекта обучения – его ценностно-мотивационную, эмоционально-волевую, рефлексивно-оценочную сферы [Там же, с.14]. В связи с этим цифровая образовательная среда должна представлять собой открытую интегрированную систему механизмов формирования всех субъектов образовательныхотношений. Отсюда смена контента профессионального образования должна быть направлена на создание условий для выбора,как студентами, так и преподавателями вуза (для переосмысления, обновления, приведения к современным требованиям субъектного профессионального опыта) желаемого курса, самостоятельного определения ими образовательной траектории[1].

В данной работе проекция современной цифровой образовательной среды ложится на медицинское образование, спецификой которого выступает интеграция оф-лайн и он-лайн образования.

Наше исследование проходило на базе Самарского государственного медицинского университета, где активно идет процесс трансформации образовательной среды на протяжении нескольких лет и имеет определенные результаты и опыт.

Начало нашей работы было посвящено определению и теоретическому обоснованию контентных основ цифровой образовательной среды медицинского вуза, необходимой и достаточной для функционирования и подготовки будущих специалистов к работе в условиях цифровой экономики.

Были изучены работы О.В. Баширина, А.В. Даниловой, С.Г.Евсюкова, Ю.Г. Коротенкова, А.А. Кузнецова, А.Н. Моргун, Е.В. Огородникова, О.Ф. Природовой, И.В. Роберта, Н.Б. Стрекаловой, Т.Н. Суворовой, А.В. Уварова, Е.В. Устюжанина, Е.В. Чернобай, Е.В. Черновой, А.Б. Шимурзоевой, которые:

1) продемонстрировали эффективность функционирующей в настоящее время цифровой образовательной среды вузов разных профилей: увеличение охвата обучающихся, предоставление обучающемуся возможностей выбора, как преподавателя, так и способов и глубины усвоения, расширение средств обучения, возможность создания интеллектуальных сетей и т.д. [19];

2) позволили сформироватьправовую основу организации цифровой образовательной среды в вузе. Основную нормативно-правовую базу составили:

- Конституция РФ ст. 71 обеспечивает конфиденциальность данных, используемых в электронном документообороте,

- Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития России на период до 2024 года» регулирует отношения субъектов образовательных отношений в аспекте обновления их деятельности в соответствии с требованиями цифровой экономики,

- Государственная программа развития образования 2018-2025 регламентирует деятельность по повышению качества и расширению диапазона возможностей образования за счет его цифровизации,

1 *Примечание:* под профессиональным образованием здесь понимается высшее и дополнительное профессиональные образования

- Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования регламентируют синхронное и асинхронное взаимодействие всех субъектов образовательных отношений, а также выдвигают требования к выпускнику,

- Национальный проект «Образование» обеспечивает доступность и качество образования на всех образовательных ступенях в условиях цифровизации экономики;

3) раскрыли диапазониспользуемых цифровых инструментов и сервисов, а также возможности каждого сервиса (Телемост от Яндекс, Scype, Zoom, GoogleMeet, Discord), позволив нам проранжировать их по следующим показателям – охват обучающихся, ограниченность по времени, возможности создать чат, записать вебинар, демонстрации на экране;

4) показали виды дистанционных занятий с целесообразностью их применения в зависимости от цели:

- вводное занятие – для введения в проблематику,

- индивидуальная консультация – для решения индивидуальных вопросов,

- чат-занятие – занятия с использованием чат-технологий, обеспечивающих быстрый обмен информацией,

- синхронная и асинхронная телеконференция – соответственно, с использованием электронной почты четко структурированное и регламентированное занятие для одновременного охвата большого количества участников, отредактированные в Интернете публикации– для самостоятельного изучения независимо от времени,

- веб-квест – занятие с использованием геймификации и проблемных заданий,

- вебинар – сетевой семинар для решения обучающих задач на цифровой платформе;

5) определили структуру дистанционного занятия:

- мотивационный блок для определения цели и мотивации обучающегося на процесс обучения,

- инструктивный блок для проведения инструктажа по выполнению заданий,

- информационныйблок для непосредственного освоения нового материала,

- контрольныйблок для организации самооценки и рефлексии,

- коммуникативно-консультативный блок для интерактивного взаимодействия субъектов образовательных отношений,

6) позволили разработать теоретическую модель построения цифровой образовательной среды медицинского вуза (рисунок 1).

Рассмотрим более подробно содержание разработанной нами модели. В ней находит отражение основная концепция цифровой образовательной среды – открытость для использования разных информационных систем во время обучения.

Выбранный нами синергетический подход (В.И. Андреев, Л.А. Баев, Т.М. Давыденко, И.Б. Сенновский, Н.М. Таланчук, П.И. Третьяков, Ю.В. Шаронин, В.А. Шевлоков и др.) для решения проблемы организации функционирования медицинского вуза в условиях цифровизации экономики посредством создания соответствующей цифровой образовательной среды объясняется многими причинами.

Во-первых, реализация принципов синергетического подхода создает условия для апробированияи оценки каждым студентом своего субъектного опыта в аспекте самоорганизации при осуществлении профессиональной деятельности на единой цифровой платформе.

Во-вторых, в ходе многоканальной коммуникации, которую предусматривает синергетический подход, происходит переосмысление субъектного опыта студентов,

который наполняется новыми смыслами за счет перманентного эволюционирования всех субъектов образовательных отношений.

Третьей причиной, по которой выбор пал на синергетический подход, выступает, предоставляемая студентам возможность апробации способов профессиональной деятельности не только в устоявшихся, классических ситуациях, но и в случайных явлениях, которые могут возникнуть из-за открытости цифровой образовательной среды. Такой подход к обучению будущих специалистов позволяет согласовывать субъектный профессиональный опыт с внешними воздействиями.

Четвертая причина, как следствие предыдущей, состоит в том, что под влиянием разнообразных условий, в которых пребывает студент, у него не только приобретаются знания, а формируется умение выстраивать логический алгоритм функционирования, что придает получаемому профессиональному образованию будущего врача универсальный характер.



Рисунок 5 - Модель формирования субъекта профессиональной деятельности цифрового общества в медицинском вузе

Компетентностный подход (В.И. Байденко, В.П. Бездухов, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.В. Хуторской, Ю.С. Ценч), который также представлен в нашей модели формированиясубъекта профессиональной деятельности цифрового общества в медицинском вузе, выбран с целью учета особенностей медицинского образования. Реализация принципов компетентностного подхода, по авторитетному мнению авторов, способствует развитию индивидуальности будущих специалистов, что крайне необходимо будущему врачу.Тенденция перехода на искусственный интеллект, безусловно, актуальна и приоритетна в настоящее время, но проецируя ее на медицинское образование, становится очевидным тот факт, что он не сможет в полной мере реализовать индивидуальный подход, наиболее актуальный при подготовке врачей. Очевидно, что искусственный интеллект – унифицированная технология, тогда как профессиональная деятельность врача предполагает наличие у него хорошо развитой гибкости знаний, что и актуализирует компетентностный подход.

Таким образом, компетентностный подход позволяет нам сочетать он-лайн и офф-лайн обучение и реализовывать принципы образовательной модели «Смешанное обучение» (blendedlearning).

Куррикулумный подход (Ф. Боббит, Д. Дьюи, Е.В. Зубарева, В. Келли, Дж. Керр, К. Корнблес, Х. Меллер, З. Робинзон, В. А. Сухомлин, Р. У. Тейлор, К. Фрей и др.) выбран нами в качестве теоретико-методологической основы для систематизации актуальных знаний и проектирования образовательной среды, достаточной и необходимой для подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности на мировой цифровой платформе. Реализация принципов куррикулумного подхода позволяет:

- во-первых, за счет использования в куррикулумах единой терминологии и архитектуры, сохранить целостность образовательной среды;

- во-вторых, посредством Концепции свода знаний CORE определить уровень базовой подготовки;

- в-третьих, заложенная в куррикулумах интеграция деятельности вуза с коммерческими, промышленными, академическими и другими организациями, обеспечить доверие и согласованность действий внутри профессионального сообщества, формированию полидисциплинарных навыков [16].

Наряду с принципами синергетического, компетентностного и куррикулумного подходов, в основу содержания цифровой образовательной среды должны быть положены принципы цифровой дидактики (В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, С.Г. Опалько, Е.В. Петрова, И.В. Роберт, И.С. Сергеев и др.), которые мы также указали в разработанной нами модели, а ниже даем их краткое описание.

- принцип доминирования, предусматривающий организацию самостоятельной работы студентов, где преподаватель выступает в роли организатора и координатора самостоятельной работы студентов;

- принцип персонализации учит целеполаганию, развивает умения выбирать уровень образовательной программы;

- принцип целесообразности позволяет подбирать такие цифровые средства, которые способствуют максимальному достижению предполагаемого результата;

- принцип гибкости и адаптивностиспособствует реализациитакой функций цифровой образовательной среды, как автоматическая подстройка программы под индивидуальные возможности обучающегося;

- принцип успешности в обучении, миссия которого – ускорение и мотивация студента на рефлексиюучебного материала;

- принцип обучения в сотрудничестве и взаимодействии потенциально направлен на реализацию синергетического подхода к обучению; цифровая образовательная среда предполагает организацию многосторонней коммуникации;

- принцип практикоориентированности позволяет сопоставить цели с конкретными результатами и с требованиями общества;

- принцип нарастания сложности способствует проведению обучающегося от индивидуального к групповому и наоборот; от простого к сложному и наоборот; от общего к частному и наоборот;

- принцип насыщенности образовательной среды предполагает создание единой информационной образовательной среды;

- принцип мультимедийности (полимодальности), посредством разных тренажеров, датчиков и т.д. делает материал доступным для обучающегося, независимо от особенностей его восприятия и переработки информации.

- принцип включенного оценивания реализуется с помощью цифровых технологий посредством мгновенной обратной связи через Google формы и т.д.

Раскроем целесообразность используемых нами в цифровой образовательной среде технологий.

Симуляционные технологии (Y. Dong, D. Shanks, M.M. Wahidi и др.), основанные на моделировании реалистичных событий, имеют огромное значение именно в медицинском образовании и приобретают особую актуальность в формате дистанционного обучения. За счет моделирования различных ситуаций и осуществления имитационной профессиональной деятельности, а также за счет систематического погружения студентов и преподавателей медицинского вуза в такую среду, происходит активное формирование полидисциплинарных навыков и наполнение новыми смыслами субъектного цифрового опыта и, соответственно, формирование цифровой грамотности.

Информационно-коммуникационные технологии (О.И. Агапова, В.И. Гриценко, А.П. Ершов, Г. Клейман, О.А. Кривошеев, Е. С. Полат, Б. Сендов, Б. Хантер и др.) позволяют эффективно с наименьшими временными затратами организовать контроль и процесс самообразование; обеспечивают развитие умственных операций и творческих способностей. Проведение студентов через адаптированный сюжет оказывает мотивирующую функцию на выполнение студентами квазипрофессиональной деятельности, наряду с симуляционными технологиями, способствуя формированию полидисциплинарных навыков. Наконец, интерактивная составляющая информационно-коммуникационных технологий заинтересовывают студентов в изучении предлагаемого материала, выполняя познавательную функцию.

Педагогические технологии (В.Л. Аношкина, Б.С. Гершунский, Е.И. Машбиц, С.В. Резванов, Н.Ф. Талызина и др.) раскрывают методическую сторону организации обучения в цифровой образовательной среде, а также подготовки будущих специалистов к осуществлению профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики. Так, следуя логике В.Л. Аношкиной и С.В. Резванова, цифровая образовательная среда предполагает организацию непрерывного образования, основанного на следующих принципах (таблица 1):

Наконец, геймификация предполагает интеграцию игр в онлайн и офлайн форматах. Ее использование позволяет создавать мотивационную основу для формирования полидисциплинарных навыков.

Таблица 1 - Принципы реализации непрерывного медицинского образования в условиях цифровой образовательной среды

Принципы разработки	Функциональное содержание
Многоуровневость профессиональных образовательных программ	позволяет студенту в процессе обучения решать профессиональные задачи разного уровня в многообразных ситуациях
Дополнительности базового и последипломного профессионального образования	перманентно наполняет субъектный опыт новыми смыслами
Маневренности дополнительных профессиональных программ	обеспечивает организацию образовательного процесса в логике формирования субъекта профессиональной деятельности
Преемственности профессиональных образовательных программ	обеспечивает согласованность образовательных программ
Интеграции профессиональных образовательных программ	позволяет создать систему многоуровневых и многопрофильных образовательных организаций
Гибкость организационных форм [7]	обеспечивает разнообразие форм обучения

Конкретизируем условия формирования субъекта профессиональной деятельности цифрового общества. В нашей модели все условия мы разделили на два блока: психологический и педагогический.

Интеграция выделенных нами психолого-педагогических условий позволяют вовлечь в процесс формирования каждого студента, независимо от его психологических особенностей. Эффективным средством реализации этих условий выступает использование VR-технологий, которые обеспечивают одновременно открытость и многовариативность образовательной среды. Вслед за А.Е. Баюровым, А.Н. Городищевой, О.А. Петровой, мы считаем, что VR-технологии позволяют расширить реальность, что способствует более лучшему восприятию студентом изучаемого материала. Погружаясь в реальность, студенты запоминают больший объем информации, учатся принимать самостоятельные решения, переосмысливают свой субъектный опыт в соответствии с ситуацией, в которую попадают.

Немаловажна и интерактивная возможность, предоставляемая студентам VR-технологиями. Непосредственное взаимодействие с объектами, с которыми встречается студент медицинского вуза в виртуальной реальности, позволяет переработать усваиваемую информацию с позиции самого субъекта обучения.

Актуальна и диагностическая миссия VR-технологий. Полученные в ходе диагностики с помощью VR-технологий данные исключают субъективный характер и дают реальные показатели диагностики.

Разработанная нами модель в данный момент внедрена и активно реализуется в рамках образовательного пространства ФГБОУ ВО СамГМУ Минздрава России[2].

С целью оценки эффективности разработанной модели мы провели диагностику основных показателей сформированности субъекта профессиональной деятельности цифрового общества: на когнитивном уровне – способность разбираться и прогнозировать возможное поведение пациентов (прогностические умения); на эмоциональном уровне – эмпатийные умения; на поведенческом уровне – мотивация на выполнение деятельности;

2 *Примечание:* ФГБОУ ВО СамГМУ Минздрава России – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Самарский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации

применение разнообразных способов взаимодействия с пациентами – объем субъектного опыта.

Диагностический инструментарий составили: разработанная нами рефлексивная анкета, методика экспресс-диагностики направленности личности МЭДНАЛ (Б. Басс – В. Смейкал и М. Кучер; адаптация В. Черны, Т. Колларик).

Выборку составили – 120 студентов 6 курса и ординаторы. Из них 64 респондента вошли в экспериментальную группу (ЭГ) и 56 человек – в контрольную группу.

Полученные результаты мы отразили в таблице 2.

Данные таблицы демонстрируют положительные результаты.

С целью проверки достоверности полученных результатов мы провели статистический анализ данных.

Статистические гипотезы:

H_0 – предложенная нами модель не способствует формированию субъекта профессиональной деятельности цифрового общества.

H_1 – предложенная нами модель способствует формированию субъекта профессиональной деятельности цифрового общества.

В качестве критерия нами был выбран критерий Фишера, с помощью которого была проведена оценка достоверности различий между двумя выборками. Результаты статистического анализа мы отразили в таблице 4, в таблице 3 мы представили данные для расчета.

Таблица 2 - Результаты диагностики сформированности субъекта профессиональной деятельности медицинского вуза

Показатели	Результаты, %	
	ЭГ	КГ
Прогностические способности	80	48
Эмпатийные умения	70	53
Мотивация на выполнение деятельности	80	24
Объем субъектного опыта	86	52

Таблица 3 - Данные для статистического анализа

Группы	«Есть эффект»		«Нет эффекта»		Сумма
	кол-во испытуемых	доля, %	кол-во испытуемых	доля, %	
ЭГ	51	79	13	21	64
КГ	24	44,2	32	55,8	56

Таблица 4 - Результаты статистического анализа

Группы	φ	$\varphi^*_{кр.}$	Статистическая значимость
ЭГ	2,190	2,91	значимо
КГ	1,455		

Примечание: при $\rho \leq 0{,}00$

Таким образом, результаты диагностики и статистического анализа продемонстрировали значимые результаты. То есть нулевая гипотеза отвергается. При этом подтверждается наше предположение о том, что предложенная нами модель способствует формированию субъекта профессиональной деятельности цифрового общества, доказывая ее эффективность.

В заключении нашего исследования отметим, что анализ психолого-педагогической и методической литературы по вопросам функционирования высшего образования и

путей их решения в условиях цифровизации экономики, которым было посвящено наше исследование, несмотря на то, что это относительно новое направление, продемонстрировал достаточную разработанность, как в правовом, так и методическом аспектах.

Однако, остается и с каждым годом увеличивается количество проблем, связанных с организацией цифровой образовательной среды, необходимой и достаточной для подготовки студентов к осуществлению профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики. Самыми насущными из них нам представились:

- несоответствие субъектного профессионального опыта всех субъектов образовательных отношений требованиям цифровой экономики и цифрового общества из-за недостаточно сформированной цифровой грамотности и полидисциплинарных навыков;

- бессистемность в обосновании методических вопросов организации цифровой образовательной среды, необходимой и достаточной для формирования субъекта профессиональной деятельности цифрового общества.

- В поиске решения проблем мы разработали модель формирования субъекта профессиональной деятельности цифрового общества в медицинском вузе, акцентируя внимание на содержании цифровой образовательной среды, способствующей этому процессу. В исследовании мы даем описание и обоснование содержания предложенной нами цифровой образовательной среды.

- Проведенная нами апробация данной модели в условиях ФГБОУ ВО СамГМУ, продемонстрировала положительные результаты, что доказывает ее эффективность и целесообразность использования при организации цифровой образовательной среды медицинского вуза.

Список литературы

Нормативно-правовые акты

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 сизменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020). / URL:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/.

2. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 №204 «О национальных целях истратегических задачах развития России на период до 2024 года». / URL:http://www.consultant.ru/search/?q=.

3. Государственная программа развития образования 2018-2025 г.г. (утверждена ПостановлениемПравительства России от 26 декабря 2017 г. № 1642) (ред. от 19.05.2021). / URL:http://www.consultant.ru/search/?q=.

4. Национальный проект «Образование» URL: http://www.consultant.ru/search/?q=.

5. Приказ Минобрнауки России от 12.08.2020 № 965 «Об утверждении федеральногогосударственного образовательного стандартавысшего образования - специалитет поспециальности 31.05.02 Педиатрия» (Зарегистрировано в Минюсте России 25.08.2020 № 59452).

6. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. № 988 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 31.05.01 Лечебное дело» / https://base.garant.ru/74566342/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/

Литература

7. Аношкина В.Л., Резванов С.В. Образование. Инновация. Будущее. (Методологические и социокультурные проблемы). — Ростов-на-Дону: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001. - 176 с.

8. Баюров А.Е., Петрова О.А. виртуальная реальность в образовании // Актуальные проблемы авиации и космонавтики,2019. –Том 3. – С. 633-635.

9. Бианкина А.О. Цифровые технологии и их роль в современной экономике // Экономика и социум: современные модели развития. 2017. № 16.С. 15–25.

10. Бунина А.В., Латышев Д.В. Методические особенности применения кейс-технологий при обучении экономике в условиях цифровой образовательной среды // Вестник современных исследований. 2018. № 12.7 (27). – С. 57–59.

11. Иванова С.В., Озерский С.В. Подготовка студентов юридического вуза к управлению в правоохранительных органах в контексте тайм-менеджмента // Евразийский юридический журнал. №10 (125). – 2018. – С. 409-410

12. Иванченко Д.А. К вопросу формирования и оценки цифровой грамотности личности //Проблемы современного образования. – № 3. – 2020. – http://pmedu.ru

13. Камышникова Л.А., Ефремова О.А., Ивахно Е.Н., Дубрава В. А. Возможности использования симуляторов в медицинском образовании // Медицинские технологии. Оценка и выбор. № 3 (37). 2019. С. 46-52.

14. Кожевина А.П. Сформированность психического здоровья у студентов вуза // Научный журнал Байкальского государственного университета. – Т.9. – №2. – 2018. – http://brj-bguep.ru/

15. Коновалов А.А., Божкова Е.Д. Влияниесовременной цифровой среды на психическое здоровье // Обзоры. – №1 (66). – 2021. – С. 6-10. https://cyberleninka.ru /article/n/vliyanie-sovremennoy-tsifrovoy-sredy-na-psihicheskoe-zdorovie/viewer.

16.Куприяновский В.П. и др. Навыки в цифровой экономике и вызовы системы образования // International Journal of Open Information Technologies vol. 5, no. 1, 2017. – P. 19-24.

17. Малетова М.И., Новикова Л.А. Цифровая грамотность студентов вузов: вызовы и возможности // Вестник удмуртского университета т.3 вып.2, 2020, С. 195-203.

18. Природова О.Ф., Данилова А.В., Моргун А.Н. Структура цифровой образовательной среды: нормативно-правовые и методические аспекты // Педагогика и психология образования. – №1. – 2020. – С. 9-29.

19. Устюжанина Е.В., Евсюков С.Г. Цифровизация образовательной среды: возможности и угрозы // Вестник РЭУ им. Г.В. Плеханова. – 2018. – №1(97). – С. 3-12.

2.4. Из опыта использования электронной информационно-образовательной среды в высшей школе

Сегодня дистанционные информационно-коммуникативные технологии становятся неотъемлемой составляющей образовательного процесса в высшей школе [1; 5; 6; 9; 10]. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. №273-ФЗ (ред. от 23.07.2013) закреплены такие понятия как «дистанционные образовательные технологии» (ДОТ) и «электронное обучение» [11]. Порядок применения образовательными организациями электронного обучения и дистанционных

образовательных технологий изложен в Приказе Министерства образования и науки Российской Федерации № 816 от 23 августа 2017 г. [8]

В последнее десятилетие в рамках модернизации образовательного процесса элементы электронного обучения активно применяются в отечественных медицинских вузах при реализации образовательных программ по всем медицинским специальностям. Дистанционные образовательные технологии обеспечивают оперативную доставку учебной информации, используются для организации самостоятельной работы обучающихся, для самоконтроля и педагогического контроля успеваемости [1, с. 103].

На кафедре гуманитарных дисциплин ВГМУ им. Н.Н. Бурденко электронное обучение применяется с 2015 г. по принципу дополнительности наряду с традиционным очным форматом. С 2020 г. в связи с пандемией Covid-19 мы наблюдаем значительное повышение доли и значимости дистанционных образовательных технологий в российской системе образования, в том числе в высшей школе как отдельном её сегменте.

Как показывает опыт многих учебных организаций, реализация образовательных программ с применением ДОТ не только имеет множество преимуществ, которые активно обсуждались российскими педагогами, но требует административного решения целого ряда проблем материального, технологического и кадрового характера [1, с. 104; 6, с. 255; 7]. Обеспечение учебного процесса в условиях динамичного развития дистанционных образовательных технологий обусловливает потребность в специальной подготовке преподавательского состава, направленной на формировании технических и психологических компетенций, позволяющих эффективно использовать информационные технологии в учебном процессе и качественно организовать удаленное занятие.

В ВГМУ им. Н.Н. Бурденко задачу подготовки педагогических кадров к работе с получившей широкое применение в российских вузах платформе Learning Management System (LMS) Moodle успешно осуществляет коллектив кафедры педагогики и психологии. Доступ пользователей к электронной информационно-образовательной среде ВГМУ им. Н.Н. Бурденко осуществляется по адресу: http://moodle.vrngmu.ru/ 24 часа в сутки [12].

Для любой дисциплины электронное обучение начинается с разработки соответствующего электронного курса. На протяжении нескольких лет преподаватели кафедры педагогики и психологии проводят обучение сотрудников вуза по программе повышения квалификации «Методологические основы разработки электронного УМК на платформе «Moodle». Это – базовый курс. Он охватывает 72 академических часа, включает очные занятия и выполнение домашнего задания по составлению дистанционного курса дисциплины или отдельных её модулей, а также умению использовать электронные образовательные ресурсы в учебном процессе. Для сотрудников, прошедших данную программу, разработан курс «Углубленное изучение технологий разработки в системе Moodle», позволяющий освоить технические нюансы работы с этой системой, переносить отдельные элементы и модули из одного курса в другой, объединять участников в группы и т.д.

Электронный учебно-методический комплекс можно определить как структурированную совокупность электронных образовательных ресурсов, предназначенных для применения в процессе обучения. Каждый электронно- методический комплекс имеет свою организационную структуру и составляется на основе рабочей программы дисциплины. На нашей кафедре будущие медики изучают основы трех теоретических дисциплин: «Всеобщей истории», «Истории России», «Философии». Эти курсы читаются для специальностей «лечебное дело», «стоматология», «педиатрия»,

«фармация», «медико-профилактическое дело» в первом-четвертом семестрах. Промежуточная аттестация проходит в форме зачёта.

Курсы по дисциплине составляются для каждой специальности отдельно преподавателями, осуществляющими учебный процесс. Эти курсы должны быть не только информативными и способствовать формированию соответствующих компетенций, сформулированных ФГОС. Важное условие успешного освоения основ истории и философии в медицинском вузе – создание внутренней мотивации обучающихся, поскольку главной задачей гуманитарных дисциплин здесь являются эффективное продолжение начатой еще в школе социализации [2, с. 292; 3, с. 296].

Каждый такой курс включает следующие обязательные разделы: 1) информационный раздел. Здесь размещается расписание занятий, ссылки на вебинары, контакты кафедры и другая релевантная информация, относящаяся к организации занятий и отработке задолженностей; 2) коммуникационный раздел представлен студенческим форумом; 3) в методическом разделе размещаются планы семинарских занятий, перечень и характеристика компетенций, относящихся к данной дисциплине, график самостоятельной работы обучающихся. Предоставляются ссылки на электронные библиотеки и базы данных, размещены электронные учебные пособия; 4) учебный раздел организован в соответствии с тематическим планом. Каждая тема снабжена планом семинарского занятия, методическими рекомендациями для обучающихся, учебными видео и презентациями, подготовленными преподавателями кафедры, ссылками на тексты важнейших исторических источников.

Обязательными элементами для дистанционного семинарского занятия на платформе Moodle являются «задание» и «тест». Элемент «тест», как правило, включает в себя от 30 до 50 вопросов «множественный выбор». Примеры таких заданий мы приводим в приложениях к основному тексту своей работы. Тренировочное тестирование по теме студенты выполняют без лимита времени. Ограничение количества попыток и ограничение времени выполнения задания предусмотрены только для рейтинговых работ, оценки за которые имеют большой вес в итоговой оценке по курсу (см. Приложения 4-5).

Отдельного внимания заслуживает организация промежуточной аттестации в условиях формата дистанционного обучения. Преподаватели и обучающиеся ВГМУ им. Н.Н. Бурденко впервые столкнулись с этой ситуацией летом 2019/20 уч. года, когда в связи с неблагоприятной эпидемиологической ситуацией в стране зачетно-экзаменационная сессия была полностью перенесена в электронную информационно-образовательную среду. В осеннем семестре 2020/21 уч. года ситуация повторилась.

Алгоритм проведения промежуточной аттестации был разработан учебным управлением ВГМУ им. Н.Н. Бурденко и лёг в основу организации зачетов и экзаменов всеми структурными подразделениями вуза, осуществляющими образовательный процесс. Для проведения промежуточной аттестации были задействованы ресурсы двух образовательных платформ Moodle и Webinar. Конкретная форма и процедура экзамена/зачета утверждались на заседании кафедры, фиксировались в протоколе заседания и заблаговременно доводилась до сведения обучающихся через размещение отсканированного документа на странице дисциплины в Moodle.

При проведении экзаменационного / зачетного тестирования на платформе Moodle для одного обучающегося предлагалось 50 тестовых заданий в закрытой форме. Система автоматически выбирала задания из предварительно загруженного банка вопросов (минимальное количество вопросов для банка – 300). В настройках теста преподаватели указывали наличие двух попыток. Вторую попытку допускалось использовать только при

техническом сбое. В день зачёта / экзамена прохождение тестирования было доступно с 0.00 до 24.00. Результаты попыток пройти тестирование в другое время аннулировались. Если кафедра определяла тестирование как единственный этап промежуточной аттестации по соответствующей дисциплине, то оценка выставлялась по следующим критериям: 85 – 100 % – «отлично», 70 – 84 % – «хорошо», 55 – 69 % – «удовлетворительно», менее 55 % – «неудовлетворительно».

«Алгоритм проведения промежуточной аттестации», утвержденный учебным управлением, также допускал возможность использования элементов «задание» или «эссе» на платформе Moodle для оценки развернутого письменного ответа обучающихся. При этом настройки системы запрещали обучающимся загружать файлы с готовым ответом во избежание списывания. Преподаватели кафедры гуманитарных дисциплин, посчитавшие необходимом проверить, насколько сформированы общекультурные и универсальные компетенции обучающихся, посредством опроса, приняли решение вместо промежуточного тестирования провести собеседование в системе Webinar согласно утвержденному перечню вопросов промежуточной аттестации. В формате «совещание» преподаватель подключал одновременно не более трех студентов. Из них двое осуществляли подготовку к ответу, один отвечал на свой билет. В каждом билете было от двух до трех вопросов в зависимости от дисциплины и от формы промежуточной аттестации (зачет/экзамен). Билет брал экзаменатор с дистанционным участием обучающегося. На подготовку ответа отводилось 15 минут. Во избежание спорных ситуаций экзамен / зачёт проводился в режиме видеозаписи.

При работе с Webinar особое внимание предписывалось уделять идентификации личности обучающегося, а также проверке помещения на предмет присутствия посторонних лиц и посторонних предметов, чтобы минимизировать возможность подсказок или списывания. В частности, обучающийся после подключения к системе и выхода в эфир через видеосвязь был обязан предъявить на камеру паспорт или студенческий билет. На камеру обучающийся также демонстрировал помещение и поверхность стола.

В последние полтора года часть студентов нашего вуза по просьбе медиков региона принимает активное участие в борьбе с коронавирусной инфекцией, оказывая помощь врачам, работая в качестве младшего и среднего медицинского персонала в стационарах и поликлиниках. Актуальные списки таких студентов можно найти в системе Moodle на главной странице соответствующих факультетов, где они постоянно обновляются. Для этой категории обучающихся процедура промежуточной аттестации была упрощена. Ввиду их загруженности в медицинских учреждениях, ориентированных на оказание помощи Covid-пациентам, проведение промежуточной аттестации проводилось исключительно на платформе Moodle. Такие студенты получили право выполнять зачетное или экзаменационное задание в системе в день или за двое суток до зачета или экзамена, что, безусловно, создавало дополнительную нагрузку для преподавателя, который должен был проверить задание и выставить результаты в ведомость. Поскольку гуманитарные дисциплины (история, философия) изучаются студентами ВГМУ им. Н.Н. Бурденко на 1-2 курсах, преподавателям нашей кафедры в меньшей степени приходилось сталкиваться с подобными ситуациями.

При подготовке к промежуточной аттестации и по её итогам обучающиеся могли связаться по электронной почте или телефону с преподавателем, ответственным за проведение зачёта, сотрудниками кафедры, деканата, учебного управления. Контактная

информация предварительно размещалась на странице соответствующего курса в системе Moodle.

По итогам промежуточной аттестации на следующий день преподаватели размещали на странице своей дисциплины на платформе Moodle таблицу с итоговым рейтингом. Тогда же в деканат кафедры предоставляли заполненную зачетно-экзаменационную ведомость.

Отдельную категорию обучающихся ВГМУ им. Н.Н. Бурденко составляют иностранные студенты. В силу этнопсихологической и поведенческой специфики организация учебного процесса с иностранцами требует повышенной ответственности со стороны педагогов [4]. Иностранные граждане обучаются в нашем вузе по тем же рабочим программам, что и российские студенты. Вместе с тем педагогические особенности организации работы с этой категорией студентов, заслуживающие, на наш взгляд, отдельного исследования, обусловливают наличие для них на платформе Moodle отдельных дистанционных курсов дисциплин.

Подводя итоги, отметим, что дистанционные технологии можно эффективно использовать в организации учебного процесса в высшей школе. В отдельных форсмажорных обстоятельствах они объективно становятся «подушкой безопасности» системы образования. Опыт последних полутора лет пандемии это наглядно доказал. Вместе с тем перспектива полного перевода преподавания теоретических дисциплин в медицинских и технических вузах в дистанционный формат вряд ли является оправданной. Сами обучающиеся за период пандемии неоднократно отмечали, что им не хватает живого общения с педагогами. Общение с преподавателями исключительно через Webinar, гаджеты и электронные платформы создает дополнительную психологическую нагрузку для обучающихся, а для педагогов создает объективные сложности в формировании компетенций, ориентированных на духовное, психологическое, нравственное и культурное развитие личности будущего специалиста. Выполняя тестирование в системе Moodle по истории и философии, студенты-медики демонстрируют достойное знание фактического материала. Однако насколько повышается уровень их гуманитарной культуры, культуры личностного, живого общения после этих занятий? Дистанционные технологии – новый инструмент, расширяющий возможности педагогов и студентов, однако вполне очевидно, что ДТ не должны вытеснять традиционный формат. Электронное обучение необходимо использовать по принципу дополнительности, там, где это необходимо и педагогически оправдано.

Список литературы

1. Авачева Т.Г., Кадырова Э.А. Формирование информационных компетенций студентов медицинского университета с применением технологий электронного обучения / Т.Г. Авачева, Э.А. Кадырова // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2018. № 2. С. 102-111.

2. Болдырева И.И. Проблемы и задачи преподавания дисциплины «История» студентам неисторических специальностей // Развитие современного высшего образования в России и зарубежных странах / Нагорнова А.Ю., Сафонова Т.В., Широкорад И.И., Лялькина С.И., Артемова Т.В., Шилова В.С., Кармазина Н.В., Федоров А.М., Абдуллина А.Ш., Лысова О.В., Гайсина К.А., Бадретдинова А.К., Алексеева И.А., Арпентьева М.Р., Гасанова Р.Р., Борисова Л.Г., Петухова Л.П., Елисеева Е.В., Малинников С.Г., Серая Г.В. и др. коллективная монография. отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2020. С. 292-295.

3. Болдырева И.И. Особенности организации семинарского занятия по дисциплине «История» со студентами неисторических специальностей // Развитие современного высшего образования в России и зарубежных странах / Нагорнова А.Ю., Сафонова Т.В., Широкорад И.И., Лялькина С.И., Артемова Т.В., Шилова В.С., Кармазина Н.В., Федоров А.М., Абдуллина А.Ш., Лысова О.В., Гайсина К.А., Бадретдинова А.К., Алексеева И.А., Арпентьева М.Р., Гасанова Р.Р., Борисова Л.Г., Петухова Л.П., Елисеева Е.В., Малинников С.Г., Серая Г.В. и др. коллективная монография. отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2020. С. 296-298.

4. Болдырева И.И. Особенности организации учебно-воспитательного процесса с иностранными студентами в российском вузе // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. 2016. № 64. С. 43-46.

5. Калинина С.Д. Вебинар как форма электронного обучения в высшей школе // Вестник МГИМО Университета. 2015. №2(41). С. 291-295.

6. Корышева С.Е. Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии в образовательном процессе вуза / С.Е. Корышева, Д.А. Донсков, И.Е. Скопина // Развитие современного высшего образования в России и зарубежных странах / Нагорнова А.Ю., Сафонова Т.В., Широкорад И.И., Лялькина С.И., Артемова Т.В., Шилова В.С., Кармазина Н.В., Федоров А.М., Абдуллина А.Ш., Лысова О.В., Гайсина К.А., Бадретдинова А.К., Алексеева И.А., Арпентьева М.Р., Гасанова Р.Р., Борисова Л.Г., Петухова Л.П., Елисеева Е.В., Малинников С.Г., Серая Г.В. и др. коллективная монография. отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2020. С. 253-260.

7. Крутий И.А., Шестак Н.В. Готовность профессорско-преподавательского состава медицинских образовательных организаций к использованию дистанционных образовательных технологий / И.А. Крутий, Н.В. Шестак // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2017. № 4(30). С. 35-41.

8. Министерство образования и науки Российской Федерации. Приказ «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» от 23 августа 2017 г. № 816 [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/prikaz_miobr/816.pdf

9. Сафуанов Р.М. Использование электронного обучения и дистанционных образовательных технологий / Р.М. Сафуанов, Р.Т. Фархтдинов, Е.А. Колганов // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия экономика. 2018. №1(23). С. 104-108.

10. Симонян Р.З. К вопросу о положительных перспективах дистанционного образования в медицинских вузах России // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 12. С. 1357-1359.

11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru /document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/

12. Электронное и дистанционное обучение ВГМУ им. Н.Н. Бурденко [Электронный ресурс]. URL: http://moodle.vrngmu.ru/

2.5. Цифровизация высшей школы: мультимедийные средства обучения в дистанционном образовательном процессе

Цифровая глобализация и модифицирующаяся социокультурная парадигма, внедрение компьютерных технологий в разнообразные сферы жизни и виды деятельности человека, вызовы, брошенные человечеству новой коронавирусной инфекцией (COVID-19), ставят перед специалистами задачи по изменению традиционных форм и способов работы для более эффективного достижения целей. Сфера образования динамично реагирует на процессы практически полной цифровизации жизни человека. Появились и активно развиваются различные мультимедийные средства обучения, электронные образовательные площадки, онлайн-школы, онлайн-курсы и т.д. Исследователи уже пришли к выводу о том, что «использование нескольких каналов чувственного восприятия и возможность включить учащегося в активную деятельность посредством применения продуктов и средств мультимедиа позволяют выработать и закрепить новые навыки и умения, полученные на занятиях, а также повысить эффективность и качество усвоения учебного материала за счет основных свойств мультимедиа-технологий» [2, с. 94]. Однако необходимо учитывать, что «инновации в цифровом обучении представляют собой не столько технические инновации, сколько изменения в содержании и организации образовательного контента, в структуре и в организационных принципах вуза» [6, с. 112].

В данном контексте особого внимания заслуживают дистанционные формы обучения, которые обладают рядом явных преимуществ: совершенствование цифровой компетенции преподавателей и обучающихся; развитие soft skills обучающихся (самостоятельность, дисциплинированность, способность принимать осознанные решения, например, в отношении выбора темпа обучения и т. д.); интерактивность выполняемых заданий, позволяющая создавать и поддерживать интерес к предмету изучения; преодоление вынужденной изоляции студентов и преподавателей друг от друга в периоды эпидемий и пандемий.

Несмотря на множество положительных реакций, дистанционная форма обучения приносит чувство удовлетворения далеко не всем студентам, так как трудно поддерживать мотивацию к учебе, работать без зрительного контакта с преподавателем в привычной атмосфере аудитории университета, возникает ошибочное чувство несерьезности происходящего на занятии [9, с. 17; 5]. Возникающее в связи с вышеперечисленными причинами снижение учебной активности может воспрепятствовать достижению основной цели обучения – «формирование личности, готовой к будущей профессиональной деятельности, обладающей необходимыми навыками общения на родном и иностранном языках, способной к саморазвитию и самостоятельному обучению» [10]. При этом также следует учитывать и психологическую неготовность части кадрового состава высшей школы к изменениям, происходящим в системе высшего образования в связи с повсеместной цифровизацией образовательного процесса [8, с. 358].

Таким образом, в контексте внедрения технологий дистанционного обучения в подготовку профильных специалистов процесс образовательного проектирования (целенаправленного планирования учебных курсов) должен быть скорректирован как в направлении поиска новых / совершенствования существующих форм, методов, средств обучения, стимулирующих аудиторную и внеаудиторную (самостоятельную) учебную деятельность обучающихся, так и в русле развития цифровых компетенций преподавательского состава высшей школы.

В последнее время специалисты, занимающиеся преподаванием иностранных языков, активно применяют мультимедийные средства обучения в своей профессиональной деятельности, в том числе в дистанционном формате. Под мультимедийным средством обучения понимается «средство обучения, включающее в свою структуру разные виды информации – в виде текстов, аудио-, видео- и анимационных элементов. С помощью мультимедиа обеспечивается интерактивное взаимодействие с обучающимся <…> В мультимедийных учебных курсах для изучающих языки наглядно представляются типовые ситуации общения, имеются упражнения на постановку произношения, письменные задания лексико-грамматического характера, игры со словами; такие курсы включают, как правило, и встроенные справочники по грамматике и фонетике изучаемого языка, а также словарь» [1, с. 149].

Наиболее популярными мультимедийными средствами обучения являются электронные учебники, Интернет-тренажеры, компьютерные тестовые оболочки, онлайн словари, чаты, подкасты, образовательные программы видеосервисов, например, канала YouTube, электронные библиотеки, видеоигры и т.д. Каждое средство, безусловно, имеет целый ряд неоспоримых преимуществ. При использовании мультимедийных средств обучения решаются сразу несколько образовательных задач: собственно обучение в процессе учебного курса, проведение различных видов контроля знаний студентов, организация и контроль самостоятельной работы обучающихся и т.д. Кроме того, обучающиеся имеют возможность использовать элементы мультимедийных разработок (глоссарии, типовые диалоги, документы и т.д.) в своей дальнейшей профессиональной деятельности в связи с их мобильностью и компактностью.

При всей очевидной необходимости активного внедрения мультимедийных средств обучения в образовательный процесс российской высшей школе удалось выполнить эту задачу только в силу форс-мажорных обстоятельств – введение тотального дистанционного обучения, вызванного пандемией COVID-19. При этом многие преподаватели испытали значительные трудности, обусловленные несколькими причинами. Во-первых, это недостаточно сформированная компьютерная грамотность, т. к. внедрение большинства инструментов информационно-коммуникационных технологий требует наличия навыков не ниже уровня «уверенный пользователь ПК». Во-вторых, многие преподаватели высшей школы столкнулись с проблемой выбора наиболее подходящих учебному процессу электронных средств обучения, связанной «…с недостаточной осведомленностью о возможных технологических, методологических и методических решениях и возможностях реализации формата электронного обучения» [4, с. 81]. И, наконец, часть преподавателей оказалась неготовой к выполнению расширенного списка трудовых функций, связанных с переходом традиционного образовательного процесса на новую модель с внедрением технологий электронного обучения. Как отмечают Широколобова А. Г., Ларионова Ю. С., педагог высшей школы в новой парадигме образования выполняет следующие функции: методическая функция, функция тьютора, функция фасилитатора, функция консультанта, функция мотиватора [8, с. 360].

Практика последних нескольких месяцев показала, что системное внедрение образовательного процесса с элементами дистанционного обучения стало для российской высшей школы своеобразным вызовом. Потребовались значительные изменения в педагогическом дизайне в масштабах отдельных дисциплин и в реализации образовательных программ по отдельным направлениям подготовки / специальностям. Опыт осуществления дистанционного образования, накопленный за период COVID-19, позволяет констатировать, что российская высшая школа, в целом, справилась с поставленными задачами.

Однако существует и довольное большое количество зон для улучшения, работать над которыми предстоит как отдельно взятому преподавателю, так и вузу в целом.

В рамках данной статьи мы намерены наметить пути решения проблем, которые были выявлены в ходе реализации дистанционного образовательного процесса с использованием мультимедийных средств обучения. Исследование проводится на примере преподавания дисциплины «Иностранный язык». Разработанные авторами рекомендации позволят усовершенствовать педагогический дизайн как на уровне преподавателя (например, обучение иностранному языку специалиста), так и на уровне вуза в целом (реализация образовательных программ по одной/нескольким специальностям).

К числу наиболее результативных мультимедийных средств обучения иностранному языку, доказавших свою состоятельность во время пандемии COVID-19, можно отнести: видеолекции, видеоконференции, электронные учебники, компьютерное тестирование. Инструментом, позволяющим агрегировать опыт совместного использования практически любых мультимедийных средств обучения, является виртуальная обучающая среда, которая органично монтируется в электронную информационно-образовательную среду вуза.

Видеолекция (лекция в записи) давно зарекомендовала себя как результативный инструмент доведения необходимой учебной информации до обучающихся. При всех очевидных преимуществах (для студента: возможность неоднократного просмотра, доступность просмотра в любое удобное время, возможность ускорить/замедлить/перемотать запись и т. д.; для преподавателя: экономия речевых усилий, временных затрат и т.д.) запись видеолекции требует от преподавателя особых коммуникативных и репрезентативных навыков, которыми в настоящий момент обладают далеко не все преподаватели. Работа на камеру предполагает: умение устанавливать зрительный контакт с виртуальным зрителем через объектив камеры; насыщение выступления эмоциями и жестами, уместными для данного формата общения; выстраивание устного монолога с виртуальным зрителем. Запись лекции также требует применения профессиональных навыков специалиста, задачей которого является техническая сторона работы над видеолекцией: умение выстраивать «картинку в кадре», которую будет видеть зритель (внешний вид выступающего, задний план в кадре); оживление кадра при монтировании лекции за счет использования различных планов, переключения кадра с лектора на презентационный текстовый, аудио или видео материалы и т.д. Запись качественных видеолекций требует дополнительных усилий и со стороны администрации вуза, которая должна решать техническую часть вопроса (закупать оборудование, готовить помещения, нанимать сотрудников для съёмки лекции, её монтирования и т.д.) и организовывать обучение преподавателей навыкам работы перед камерой.

При этом качество видеолекции дóлжно рассматривать не только с позиций технических характеристик, но и по форме представления информации по реализуемой дисциплине. Это не может быть традиционная двухчасовая лекция, в ходе которой преподаватель у доски объясняет материал. Намного продуктивнее будут восприниматься короткие 10-15-минутные видео, после просмотра которых обучающийся должен выполнить ряд практикоориентированных заданий. Такие короткие видео в сочетании с выполняемыми упражнениями должны стать своеобразными элементами пазла, сложив которые вместе, студент разовьет необходимые на данном этапе навыки.

Видеолекция должна восприниматься как лекция-визуализация, в ходе которой происходят преобразования вербальной информации (устной и письменной) в визуальную форму: диаграммы, таблицы, пиктограммы и т.д. Этот метод позволит увеличить объем

передаваемой информации за счет ее систематизации, концентрации, выделения наиболее важных элементов сообщения. Процесс визуализации лекционного материала, а также его расшифровки обучающимися всегда порождает проблемную ситуацию (или, по крайней мере, проблемные вопросы), решение которых связано с анализом, синтезом, обобщением, свертыванием и развертыванием информации, то есть с операциями активной мыслительной деятельности [3, с. 27].

Видеоконференция стала одним из самых популярных видов «живого» общения участников дистанционного образовательного процесса, осуществляемого на площадках Zoom, Skype, DingTalk, Tencent meeting и т. д. В условиях дефицита времени, отведенного на прямое, неопосредованное, общение преподавателя со студентами очень важно использовать его максимально рационально. Зачастую видеоконференция проводится как традиционная лекция, в ходе которой большую часть времени преподаватель в монологическом форме доводит учебную информацию до сведения студентов, а потом отвечает на их вопросы. Такое неэффективное, на наш взгляд, использование временного ресурса лишает студентов возможности получить консультацию и/или отработать практические навыки по осваиваемой дисциплине, что должно являться самой важной задачей любой видеоконференции.

В курсе преподавания дисциплины «Иностранный язык» дидактическую задачу по объяснению теоретического материала (грамматические правила, особенности употребления лексического материала, правила написания письменных работ и т.д.) уместнее всего решать через видеолекции. Преподаватель заранее записывает необходимый материал на видео и размещает его на электронной образовательной площадке, свободный доступ к которой имеют все студенты в любое удобное для них время. При этом студенту необходимо предоставить ссылки и на другие альтернативные источники информации по изучаемой теме (мультимедийные презентации, образовательные программы канала YouTube и т. д.), а также упражнения по отработке практических языковых навыков (интернет-тренажеры, компьютерное тестирование и т.д.). После самостоятельного изучения теоретического материала и выполнения практических упражнений студенту необходимо предоставить возможность консультации с преподавателем по отдельным нерешенным задачам. Такую консультацию он должен получать во время видеоконференций.

Однако самой важной задачей любой видеоконференции, сопровождающей реализацию дисциплины «Иностранный язык», должна стать отработка навыков говорения. При этом коммуникация на иностранном языке должна проходить в интерактивном формате, предполагаемом общение студентов друг с другом. Современные платформы предлагают широкие возможности для интерактивного взаимодействия преподавателей и студентов в режиме видеоконференции: вести диалог с участниками в устной форме, принимать и отправлять сообщения, отображать графические, текстовые и видеоэлементы, управлять ходом встречи и т.д. Выбор интерактивной платформы определяет возможности взаимодействия преподавателя и студентов, студентов между собой. Так, например, ресурс видеоконференций Zoom позволяет объединять студентов в малые группы в рамках сессионных залов для решения поставленных коммуникационных задач. При этом практика показывает, что практически любую коммуникативную методику, направленную на развитие навыков говорения, можно применять как в полностью дистанционном формате, так и в смешенном режиме. Наиболее успешным оказывается интерактивный метод обучения. Его использование «в учебном процессе позволяет повысить степень мотивации обучающихся; максимизировать индивидуализацию обучения; сделать акцент на деятельность и практику; дает широкие возможности для творчества обучающихся; позволяет лучше

усвоить учебный материал» [7, с. 353]. Опросы участников интерактивных сессий свидетельствуют о высокой результативности интерактивных занятий, так как позволяет формировать лингвистическую компетентность при значительной экономии времени.

Выбор платформы также определяется компетенцией преподавателя. Он должен обладать не только методологической, но и технической подготовкой: умение пользоваться специальными программами, приложениями и проч. Во-первых, это требует от преподавателя дополнительных усилий в развитии своих компетенций. Во-вторых, образовательная организация со своей стороны должна обеспечить все необходимые инструменты для проведения видеоконференций: техника соответствующего уровня, надлежащее помещение, программное обеспечение, регулярное обучение преподавателей, а также наличие технического вспомогательного персонала. При этом организация работы в данном направлении должна носить систематический характер.

Электронный учебник уже давно стал частью современного образовательного процесса как инструмент, позволяющий аккумулировать многие мультимедийные средства обучения в одном ресурсе. Такой учебник, по сути, является мультимедийным пространством с гиперссылками для мобильной навигации по учебнику, а также ссылками на внешние ресурсы. В информационный блок учебника (теоретико-справочный раздел) удачно монтируются видеолекции, мультимедийные презентации, видео и аудиофайлы, ссылки на онлайн словари и электронные библиотеки, текстовые блоки с теоретическими сведениями по темам, с практическими заданиями. Тренировочный и контролирующий блоки предполагают, в том числе, использование интернет-тренажеров и компьютерного тестирования. Считаем, что электронный учебник может стать еще и помощником в решении учебных задач при наличии в нем возможности для студента делать пометы, заметки, выполнять упражнения на страницах личного экземпляра электронного учебника.

Однако при всех очевидных преимуществах данного инструмента необходимо признать, что он подходит в большей степени для самостоятельной работы студентов. Для качественной языковой подготовки в первую очередь необходима возможность устного общения с другими участниками образовательного процесса. Кроме того, электронный учебник является довольно статичным образовательным ресурсом, на разработку и дальнейшую актуализацию которого требуется значительный временной ресурс. Материал, представленный в электронных учебниках, необходимо регулярно обновлять. Однако сделать это быстро не удается, так как электронные учебники проходят обязательную регистрацию.

В качестве инструмента текущего, рубежного и промежуточного видов контроля активно используется ***компьютерное тестирование***. Задания, созданные на базе качественного конструктора, обладают следующими преимуществами: разнообразие упражнений и вопросов; включение большого количества вопросов, которые при каждом тестировании будут агрегироваться в случайном порядке согласно обозначенным приоритетам; простота, наглядность обработки результатов и выведение статистики; объективный подход при проведении тестирования среди разных групп обучающихся. Выполнение самостоятельных контрольно-измерительных работ позволяет обучающимся закреплять пройденный материал и выявлять существующие пробелы. Кроме того, тестирование дает возможность оценить качество применяемых технологий и учебной программы в целом.

Однако зачастую тестирование выглядит как исключительно механическая оценка знаний (процент правильных ответов). В целях усиления учебного компонента рекомендуется сопровождать неправильные ответы комментариями, поясняющими осваиваемый

материал, что предполагает значительно бóльший объем работы преподавателя при составлении тестов.

На наш взгляд, самым результативным инструментом, позволяющим объединить практически любые мультимедийные средства обучения, является виртуальная обучающая среда, которая органично монтируется в электронную информационно-образовательную среду вуза. К числу наиболее популярных виртуальных обучающих сред относится ***система управления обучением Moodle***.

Неоспоримым является факт того, что система Moodle обладает массой преимуществ и возможностей. С ее помощью эффективно формируются и закрепляются различные коммуникативные и языковые навыки студентов. По своему усмотрению преподаватель создает учебный комплекс в зависимости от продолжительности курса, его целей, необходимости формирования компетенций, уровня знаний обучающихся, учитывая собственную компетентность. В Moodle можно создавать и размещать всевозможные электронные обучающие материалы, задавать определенную последовательность их изучения, освоения материала. Данная система обладает и явными преимуществами для студента: он может выбирать подходящий для него темп обучения выполнения заданий, осваивать материал в подходящее ему время.

Преподаватели иностранных языков в Moodle получают широкий спектр инструментов для работы. В системе можно размещать видеолекции, записи вебинаров, аудио и видео приложения, разнообразные подкасты, глоссарии, возможность вставлять гиперссылки на материалы, размещенные в Moodle и Интернете. Особой ценностью обладают материалы на профессионально ориентированные темы: записи живых монологов и диалогов, тексты различных реальных документов и прочее.

Moodle дает возможность разместить контрольно-измерительные материалы. Система позволяет преподавателю задать количество попыток студента выполнить задание, время выполнения теста, оставлять комментарии как по отдельным заданиям, так и тексту в целом.

Наличие форума в Moodle дает возможность студенту и преподавателю обсудить до назначенной видеоконференции или традиционного занятия в аудитории разнообразные вопросы, связанные с освоением языка и лексической проработкой определенной темы. Общение можно вести только на иностранном языке, что также будет способствовать совершенствованию языковой компетенции обучающегося.

Опыт осуществления тотального дистанционного обучения иностранному языку, накопленный за период пандемии COVID-19, позволил выработать следующие рекомендации.

Наиболее продуктивными при дистанционном формате обучения иностранному языку считаем следующие виды мультимедийных средств обучения: видеолекция, видеоконференция, электронный учебник, компьютерное тестирование, система управления обучением Moodle.

Преподавательскому составу необходимо расширять свои цифровые горизонты, критически оценивать возможности привычных традиционных форм работы по сравнению с современными, предполагающими использование мультимедийных средств обучения, а также компетентно освоить дистанционную форму работы.

Администрации вузов следует способствовать повышению цифровой коммуникативной грамотности профессорско-преподавательского состава и вспомогательного персонала; оказывать помощь студентам, которые не могут обеспечить себя техническими средствами обучения; увеличивать объемы финансирования, выделяемого на техническое

оснащение образовательного процесса, а также перераспределять нагрузку преподавателей за счет сокращения нормативов аудиторной работы в пользу увеличения часов на разработку учебно-методического обеспечения с применением информационно-коммуникационных технологий.

Применение мультимедийных средств обучения доказало свою эффективность. Внедрение планомерного или вынужденного дистанционного обучения больше не выглядит как угроза для системы образования в масштабах отдельно взятого вуза или страны в целом. При этом работа по совершенствованию применяемых и вновь разрабатываемых мультимедийных средств обучения, а также развитию цифровой компетентности кадрового состава высшей школы должна быть продолжена.

Список литературы

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство Икар, 2009. – 448 с.
2. Акимова О.Б. Возможности использования мультимедиа в образовательном процессе / О.Б. Акимова, Н.О. Ветлугина // Дискуссия. – 2014. – № 9 (50). – С. 92-96.
3. Жиронкина О.В. Опыт внедрения образовательных инноваций на примере подготовки бакалавров в области экономики / О.В. Жиронкина // Экономика и управление инновациями. – 2017. – № 2. – С. 24-33.
4. Котляренко Ю.Ю. Электронное обучение или дистанционное обучение (эмпирическое исследование на примере иностранного языка) / Ю.Ю. Котляренко, О.Б. Симонова // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 3(140). – С. 75-83.
5. Назаренко А.Л. Информационно-коммуникационные технологии в лингводидактике: дистанционное обучение / А.Л. Назаренко. – Москва: СПб. [и др.]: Питер, 2019. – 272 с.
6. Сафуанов Р.М. Цифровизация системы образования / Р.М. Сафуанов, М.Ю. Лехмус, Е.А. Колганов // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия экономика. – 2019. – № 2 (28). – С. 108-113.
7. Чистякова Г.В. Методы обучения иностранным языкам: что предпочесть? / Г.В. Чистякова, Е.П. Бондарева // Теория и практика развития современного образования в России. – Ульяновск: Зебра, 2017. – С. 351-362.
8. Широколобова А.Г. Изменение парадигмы образования при внедрении технологий e-learning в учебный процесс в высшей школе / А.Г. Широколобова, Ю.С. Ларионова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 6. – № 3. – С. 357-362.
9. Штурба Я.Ю. Проблемы мотивации студентов технического вуза к изучению курса иностранного языка в условиях дистанционного обучения / Я.Ю. Штурба // Казанский педагогический журнал. – 2021. – №1. – С. 169-175.
10. Gubanova I. Scientific and technical translation training of non-linguistic university students in e-learning environment / I. Gubanova, A. Shirokolobova // MATEC Web of Conferences. – 2019. – Vol. 297. – 06002.

2.6. Цифровизация высшего образования будущих профессионалов социально-педагогической деятельности в фокусе гуманистической парадигмы современного общества

Тенденции воплощения гуманистической парадигмы общества связаны с осознанностью актуальности исследовательских разработок проектирования высшего образования будущих кадров в области социально-педагогической деятельности (педагоги, психологи, социальные педагоги, социальные работники, социологи, юристы и др.) как проводников гуманизации процесса социализации современного человека в изменяющемся цифровом мире.

Особое значение гуманизация имеет традиционно для научного и педагогического сопровождения социализации Детства. Переосмысление гуманистического направления в отечественной педагогике от антропологического подхода К.Д. Ушинского, гуманистической психологии детства В.В. Зеньковского до личностно-ориентированного (И.А. Якиманская и др.) и персонально-ориентированного (В.А. Петровский) подходов в современном образовании позволяет констатировать, что цели образования ребенка педагогическое сообщество традиционно связывает с развитием его индивидуальности. Обращение к идеалам педагогики позволяет сделать вывод о наиболее существенной черте гуманистически ориентированной педагогической деятельности как особом ценностном отношении к ребенку и Детству как самоценному уникальному периоду жизни человека. Проектируя системы высшего образования профессионалов социальной и образовательных сфер, необходимо учитывать ценностно-смысловые современные проблемы в развитии человека, общества, науки и технологий [13, с.14].

На протяжение последних лет растет исследовательский интерес к понятию «социальное благополучие Детства» как ценностной категории педагогики; проходит обсуждение и измерение параметров благополучия детей, которое приобретает статус самостоятельной характеристики качества социально-педагогической деятельности и образовательно-воспитательной среды.

Гуманизация - ключевой элемент педагогического мышления, условие обеспечения социального благополучия, исследуется в разных направлениях: развития личностной позиции (В.П. Бедерханова), социального здоровья (С.И. Григорьев, Е.Н. Приступа), эмпатии (Н.А. Рачковская), становления социальной идентичности (М.В. Шакурова), психологического здоровья (И.В. Дубровина), социально-педагогических технологий и социального образования (М.А. Галагузова, В.П. Голованов, И.Д. Лельчицкий, И.А. Маврина, Л.В. Мардахаев, Н.М. Платонова, В.В. Сизикова) [16]. Анализ исследований позволил выявить взаимосвязь обращения к категории «социальное благополучие детства» как индикатору качества образования, гуманизации и цели устойчивого развития общества.

Социальное благополучие Детства – это ценность-цель и результат современной социально-педагогической деятельности в образовании; это многофункциональное поле гуманистической деятельности междисциплинарных команд профессионалов, обеспечивающее баланс образовательно-воспитательных систем в гибридных, социально-конвергентных средах. Важно появление новых субъектов образования (сетевые сообщества, цифровые образовательные и социальные платформы), использующих конвергентные технологии для изменения образовательно-воспитательных систем (сетевизация, цифровизация, информатизация образования) и изменения субъектности ребенка как представителя цифрового поколения.

В ходе исследования выделены новые *гуманистические функций образовательно-воспитательных систем: контекстно-исследовательская, социально-модерационная,* навигационная; межсекторных взаимодействий (коллаборативная) и др. Эти функции согласованы с психолого-педагогическими, социально-педагогическими технологиями и цифровыми ресурсами.

Анализ лучших социальных и образовательных отечественных практик позволил установить обновление гуманистической функции на основе применения цифровых ресурсов в них через гуманизацию образовательно-воспитательной среды. Соответственно, единство гуманизации и цифровизации - это ведущий принцип позитивного преобразования среды с применением цифровых инструментов и ресурсов, он актуализирует действие концептов социальной безопасности, социального здоровья, социальной квалитологии, влияющих на защищенность и качество жизни человека и общество [16, с. 19].

Гуманистическая парадигма современного общества усиливает социальную ответственность системы образования как проводника гармонизирующего отношения взрослеющего человека и социально-конвергентной среды, соответственно усиливается необходимость подготовки будущих профессионалов образовательной сферы в решении задач психолого-педагогического сопровождения социального благополучия Детства, при конструктивном применении современных технологий, включая цифровые. Установлено, что благополучие Детства – индикатор гуманизации и качества образования и общества, его обеспечивают личностно-ориентированный подход в образовании, проектирование гуманистически-ориентированных образовательно-воспитательных сред, система субъект-субъектных и смешанных технологий (контекстно-исследовательские, мобилизационные, поддерживающие, модерационные, коллаборативные, цифровые, сетевые, ИКТ, сотрудничества, фасилитативные и др.).

В современной педагогике высшей школы актуализируется поиск инновационных технологий образования в контексте информатизации, цифровизации, когнитивизации общества.

Анализ исследований в области высшего образования показывает, что наиболее важные направления дидактики подготовки специалистов социально-педагогической деятельности связаны с разработкой наукоемких и практико-ориентированных знаний, проектированием компетентностно-ориентированного содержания образования, конструированием персонализированного обучения. В ситуации вынужденной, ускоренной трансформации и цифровизации высшего образования важность приобрели технологии смешанного обучения как эффективного инструмента интеграции освоения студентом компетенций с участием преподавателя (лицом к лицу) и онлайн обучение [14].

Современные мега тенденции: глобализация, технический прогресс, демографические изменения оказывают существенное влияние на рынок труда, образования. Образование является способом справиться с изменениями и неопределенностью. В современных условиях возрастает актуальность решения проблемы повышения качества и эффективности высшего образования с учетом реализации модели смешанного обучения, интегрирующего технологии очного и сетевого, аудиторного и электронного форм обучения.

Согласно докладу ЮНЕСКО «Trends in Global Higher Education» информационно-коммуникационные технологии оказывают глубокое воздействие на высшее образование во всем мире. Это влияние проявляется в распространении знаний через электронную почту, блоги, Вики и подкасты; стремительном расширении

дистанционного образования, электронных публикациях, научных журналов и книг. Следующий этап этого аспекта технологической революции, несомненно, изменит подход к преподаванию и обучению. Однако полностью не заменит, как некоторые предсказывали, ни традиционные университеты, ни традиционные формы преподавания и обучения [9].

В современных уникальных условиях усиливается интерес к теоретическим исследованиям в области цифровизации высшего образования. Актуальность данного процесса связана с реализацией Программы «Цифровая экономика Российской Федерации», согласно ей цель цифровизации -обеспечение системы образования информационно-цифровыми ресурсами и использованием цифровых технологий [18]. Цифровизация образования - современный инструмент результативности и гибкости образовательного процесса и адаптивности образовательной среды. Цифровизация высшего образования будущих профессионалов социально-педагогической деятельности в фокусе гуманистической парадигмы современного общества – это ценность, инструмент и принцип проектирования и организации образовательной среды вуза.

Цифровизация высшего образования рассматривается как актуальное исследовательское направление теории высшей школы, концептуальный дидактический принцип и управленческий инструмент модернизации образовательного процесса в вузе. Цифровизация обеспечивает эффективность и качество подготовки будущих профессионалов и реализуется средствами цифрового контента и смешанного обучения, интегрирующего синхронное и асинхронное дистантное обучение.

Интеграция синхронного и асинхронного обучения создает условия для онлайн-дискурса субъектов образовательной среды вуза, особое значение которого было продемонстрировано в период ограничений. Проведенный анализ исследований в области дидактики высшей школы и практики деятельности отечественных и зарубежных высших учебных заведений показывает, что предоставление качественной дистантной формы обучения имеет решающее значение для стратегического развития современного высшего образования, поскольку этот вид становится предпочтительным способом обучения для многих студентов.

Анализ результатов проведенных опросов студентов на базе президентской платформы «Россия – страна возможностей» (сентябрь-октябрь 2020 г.) по определению отношения к электронным форматам смешанного обучения и оценке социального самочувствия показал высокую потребность студентов как в новых дистантных форматах, так и в социальных взаимодействиях, в формировании софт-навыков и умений (слышать, слушать, договариваться, работать в проектных командах, вовлеченность в социальные проекты, социальная успешность) [19].

В современных дидактических исследованиях отмечается, что дистанционное обучение реализуется через электронные форматы: синхронные и асинхронные.

Зарубежные концепции онлайн-занятий ориентированы на предложение студентам множества удобств: доступность, преодоление географических трудностей, а также гибкости, позволяющей студентам посещать занятия по своему личному графику. Однако к отрицательным характеристикам в опросах студенты и преподаватели в равной степени относят, что онлайн-курсам не хватает взаимодействия, обычно встречающегося в традиционных очных занятиях [5].

В ходе исследования были выделены цифровые и доцифровые форматы вузовского обучения; они выделены по временной включенности формы: синхронного обучения (вебинар, веб-конференция, виртуальный класс и др.), когда все субъекты обучения

взаимодействуют одновременно, а также асинхронного обучения (массовые открытые онлайн-курсы, онлайн-учебники, образовательные блоги, подкасты, аудио- и видео-материалы и др.), в которых студент самостоятельно работает с учебным контентом в любое удобное для себя время, получая отсроченную обратную связь от преподавателя.

Синхронный и асинхронный форматы имеют свои возможности и ограничения. Синхронный формат обучения применим в ситуациях организации работы в командах, дискуссии, диалогах с напарниками, консультантами и экспертами. Для результативности обучения необходимо, чтобы: преподаватель и студенты согласовали график; преподаватель сообщил о регламенте коммуникаций со студентами (например, на начальном этапе вебинара в чате вывешивается и/или озвучивается график и критерии оценивания данного занятия, в указанное время студенты письменно отвечают на входные, промежуточные или выходные вопросы диагностики в чате вовремя вебинара).

Асинхронный формат применим при организации персонального обучения студентов, при сложности встраивания в синхронные занятия или для выравнивания уровня теоретических знаний и навыков. Выявлена взаимосвязь эффективности персонализации обучения, эффективности индивидуальной траектории обучения студента и качества, многообразия асинхронных форматов, которые включены в навигацию по программам электронного обучения.

Анализ зарубежных и отечественных исследований в области электронного обучения показывает, что особый потенциал и значение имеют применение педагогического дизайна, конструирование содержательного контента и мониторинг индикаторов достижений компетенций студентов. Содержательный контент в электронном обучении подается через различные формы: веб-страницы, учебные пособия, викторины, письменные лекции, презентации PowerPoint и записанные лекции. Онлайн-обучение также предлагают возможность для компьютерно-опосредованной коммуникации через электронную почту, мгновенные сообщения, объявления и дискуссионные чаты. Все они асинхронны по своей природе и характеризуются промежутками времени между первоначальной публикацией и последующим ответом.

Синхронная коммуникация предоставляет участникам образовательно-развивающие потенциалы коммуникации и социальные взаимодействия, эмоциональный ответ, реакции, возможность задавать вопросы в режиме реального времени и получать немедленную обратную связь, что имеет особое значение для повышения качества высшего образования.

Потенциал интерактивности синхронного онлайн-обучения преодолевает ограничения пространства и времени, расстояние, обеспечивая при этом формат, с помощью которого преподаватель может в режиме реального времени выделить или подчеркнуть сложности в освоении отдельных частей содержания учебного курса, обеспечивать поддерживающее консультирование студентов для выполнения заданий.

Синхронное обучение, так как оно требует, чтобы все участники присутствовали одновременно, снижает гибкость и мобильность учебной программы. Эти трудности могут быть преодолены, так как большинство образовательных платформ и программ имеют встроенные возможности для записи, позволяющие студентам слушать лекцию (запись) по своему усмотрению, хотя это делает сеанс асинхронным для них.

Асинхронность подразумевает открытость и интеграцию с различными формами образовательной деятельности студента. Центром асинхронной образовательной деятельности становится студент как субъект образовательной, исследовательской, учебной, профессиональной деятельности, который сам проектирует индивидуальную

образовательную траекторию, осуществляя выбор онлайн-курсов, он свободен выбирать различные формы, методы и технологии обучения.

Преподаватель становится тьютером, консультантом или партнером в организации образовательно-развивающей деятельности будущего профессионала.

Потенциал интеграции синхронного и асинхронного форматов обучения как направление цифровизации высшего образования проявляется в персонификации образовательной деятельности студента.

Создание цифровой образовательной среды вуза отражает интерактивный, развивающий потенциал интеграции в данной среде синхронного и асинхронного форматов обучения студента.

Интеграция синхронных и асинхронных средств коммуникаций включает эмоциональный контакт, виртуальное общение, эффект присутствия, потребность в дисциплине и самомотивацию, а также информационные технологии [17].

Асинхронное обучение означает, что преподаватель и студенты в курсе взаимодействуют с содержанием курса в разное время (и из разных мест). Преподаватель предоставляет студентам разнообразные материалы курса, которые студенты перемещают по более гибкой временной шкале, все еще управляемой преподавателем. Каждое подразделение может использовать назначенные чтения или загруженные носители информации, онлайн-викторины, дискуссионные доски и многое другое. Преподаватель устанавливает руководящие принципы, предоставляет им обратную связь и оценивает их по мере необходимости.

Синхронное обучение означает, что преподаватель и студенты собираются вместе в одно и то же время - либо лицом к лицу, либо в цифровом формате. Если участники являются удаленными, синхронные события обычно опосредуются цифровыми инструментами, такими как Zoom и Microsoft Teams - инструментами, которые позволяют вести прямую трансляцию аудио, видео и презентаций, одновременное редактирование документов и многое другое.

Педагогический дизайн синхронных форматов обучения предполагает, согласно позиции канадских ученых, осмысление следующих вопросов:

- Является ли синхронное событие существенным, событийным?
- Как долго длится мероприятие? Можно ли его как-то сократить?
- Планируется ли активное обучение и участие?
- Является ли инструмент для поддержки синхронного события безопасным, надежным и удобным?
- Какой сценарий необходим для эффективного проведения учебного курса? [5].

Самым большим преимуществом асинхронного обучения является гибкость для всех – и для студентов, и для преподавателей. Асинхронное обучение даёт больше времени для того, чтобы переварить и обдумать содержательный контент программы.

По мере того, как все приспосабливаются к удаленным контекстам, часть студентов сталкиваются с трудностями участия в занятии в нужное время из-за технических, технологических и инструкторских возможностей. Синхронные сеансы подвержены техническим сбоям. Сеансы длительностью более 30 минут изматывают всех, оказывая пагубное влияние на преподавание и обучение [5].

При применении асинхронных форматов в ряде высших школ США проектирование учебных курсов преподавателям рекомендовано описывать стратегии для разработки занятий и шаги при их проведении.

Например, для лекционных занятий:

1 - Разбейте оригинальные лекции на куски. Организуйте блоки вокруг концепций или ключевых идей. Вы можете записать видео, чтобы охватить каждый кусок, но вы также можете найти другие способы смешивания учебной деятельности студентов.

2 - Продумайте подключение студентов к образовательной платформе и знакомство с этапами технологии.

3 - Запишите видео с помощью Zoom или создайте аннотированную презентацию PowerPoint.

Для семинарских занятий и групповой работы рекомендуется использовать работу над совместными документами. Команды могут работать довольно эффективно асинхронно. Группы могут иногда соединяться для синхронных встреч (например, при первом запуске или для регистрации). Предлагается множество онлайн-приложений для совместной командной работы, включая Word, PowerPoint, Excel [5], Google-документы.

Возможности цифровых ресурсов для разработки и реализации социально-педагогических проектов имеют особое значение в высшем образовании будущих профессионалов социально-педагогической деятельности.

Преподавателю необходимо тщательно рассмотреть общую продолжительность синхронного проектного события и то, насколько это событие привлекательно для студентов [8].

Синхронные события любой длины особенно подвержены потере внимания – потребуется дополнительное внимание к активным стратегиям обучения. Существуют свидетельства того, что продолжительность внимания студентов в любом контексте лекции составляет всего 10-15 минут [2] и что рассредоточение увеличивается при просмотре предварительно записанных лекций [10]. Активные стратегии обучения могут активизировать внимание, изменяя форму взаимодействия каждые 10 минут или около того, когда внимание ослабевает [6]. Примеры активных стратегий включают периодическое тестирование понимания или пауза во время которой просят всех студентов потратить 2 минуты, чтобы записать свои идеи.

Преподаватели должны будут планировать эти регулярные активные компоненты обучения на основных синхронных форматах учебных занятий.

Асинхронные форматы обучения предлагают разнообразные варианты вовлечения студентов в различные виды деятельности. Видеоролики продолжительностью 5-7 минут могут перемежаться другими формами вовлечения, такими как чтение, обсуждение, викторины, возможность обратной связи и другие онлайн-мероприятия [4].

Задача преподавателя вуза заключается в интеграции и согласовании педагогических и цифровых технологий, которые будут надежными и удобными для студента в зависимости от вида учебной активности.

Преподавателям необходимо планировать организацию синхронного мероприятия. Важные соображения включают в себя:

- ориентирование студентов на инструмент с четкими инструкциями;
- просьба к участникам отключить микрофоны;
- эффективное управление онлайн-дискуссией;
- обеспечение справедливого и сбалансированного участия [12].

Содействие вовлечению студентов в образовательной процесс в рамках онлайн-обучения связано со снижением социальной, коммуникативной, социализирующей составляющих обучения, сложностями установления взаимного диалога и организации совместной групповой работы студентов. Начиная с 1980-х годов проводятся исследования вовлеченности студентов в онлайн-обучении, которые

показывают, что, если преподаватель использует стратегии, направленные на привлечение внимания учащихся и активное вовлечение их в учебный процесс, качество и эффективность работы студентов резко возрастает. Вовлеченность становится условием и результатом преподавательской деятельности.

Выделяют три типа вовлеченности студентов, которые преподаватель может измерять по следующим критериям:

- поведенческие - студенты на занятиях следуют инструкциям, тщательно работают и активно участвуют в обсуждении;
- эмоциональные – студенты чувствуют себя частью образовательного сообщества, им комфортно, и они счастливы быть там;
- когнитивные - студенты стремятся учиться и глубоко погружаются в предмет, они задают сложные вопросы [7].

Наиболее широко распространенный взгляд на вовлеченность в исследованиях о высшем образовании акцентирует внимание на когнитивной и поведенческой составляющих вовлеченности студентов. Вовлечение студентов рассматривается как эволюционирующий конструкт, охватывающий целый ряд институциональных практик и моделей поведения студентов, связанных с удовлетворенностью студентов их достижениями, включая время выполнения заданий, социальную и академическую интеграцию, а также практику преподавания. Акцент сделан на том, как преподаватели могут влиять на вовлечение студентов.

A.W. Chickering и Z.F. Gamson выделили семь эффективных стратегий преподавания, влияющих на вовлеченность:

- формирование высоких ожиданий от результата обучения;
- усиление контакта между студентами и преподавателями;
- оперативная обратная связь;
- нормирование времени на выполнение заданий;
- активное и интерактивное обучение;
- индивидуальный подход с учетом разнообразных стилей обучения;
- сотрудничество между студентами [3].

При этом вовлеченность студентов определяется как «время и усилия, которые студенты посвящают целенаправленной образовательной деятельности» [1]. Соответственно вовлеченнность студентов является индикатором эффективности преподавания в смешанном обучении.

В исследовании N. Zepke и L. Leach [11] предложен концептуальный органайзер для вовлечения студентов, который определяет шесть исследовательских перспектив: мотивация, транзакционное взаимодействие с преподавателем и друг с другом, институциональная и неинституциональная поддержка, а также опора на гуманистическую направленность и активную гражданскую позицию студентов и педагогов.

В ходе исследования обобщен инновационный опыт применения цифровых форматов и ресурсов в организации проектной деятельности студентов - будущих педагогов. Например, в Московском государственном областном университете применяются технологии включения в социально-педагогическое проектирование студентов с применением цифровых ресурсов. В Тамбовском государственном университете имени Г.Р. Державина осуществляется реализация социальных и образовательных проектов как продуктов командной деятельности организации и вуза в ходе долгосрочных программ сотрудничества и применения цифровых технологий [15].

Цифровые технологии применяются в образовательных программах по направлениям (контент учебных программ дисциплин, студенческих практик, НИРС, а также включение в образовательно-воспитательную деятельность средствами проектной деятельности). В персональных студенческих проектах также применяется цифровые контент и технологии для вовлеченности в исследовательские, волонтерские, социальные и педагогические проекты детей. В коллаборативных социально-педагогических проектах интегрируются ресурсы социальных организаций и вуза в ходе студенческой практики, участия в волонтерских, социо-культурных проектах.

Таким образом, современная социально-педагогическая деятельность в контексте гуманистической парадигмы, опираясь на многообразные научные подходы и технологии, обеспечивает социальную безопасность и качество жизни человека, прежде всего взрослеющего человека, она осуществляется в современном цифровом социуме и применяет цифровые ресурсы. Единство гуманизации и цифровизации - это ведущий принцип позитивного преобразования пространства социализации личности с применением цифровых технологий.

Цифровизация высшего образования будущих профессионалов социально-педагогической деятельности, как ценность и инструмент гуманистической парадигмы современного общества, основана на:

- принципах создания цифровой образовательной среды, персонализации и интеграции форматов образования, эффективности обратной связи, сетевых коммуникаций и творческих коллабораций участников педагогических проектов, ориентированных на социальное благополучие Детства;

- потенциалах синхронных и асинхронных форматов цифрового обучения студентов (гибкость, доступность, развитие навыков самоорганизации, критического мышления).

Определены две группы форматов вузовского обучения: *цифровые и доцифровые*, также две группы цифровых форматов: *синхронный* формат обучения (вебинар, веб-конференция, виртуальный класс и др.) и *асинхронный* формат обучения (массовые открытые онлайн-курсы, онлайн-учебники, образовательные блоги, подкасты, аудио- и видео-материалы и др.).

Интеграция различных форматов цифрового обучения обеспечивает результативность онлайн и смешанных моделей высшего образования, диагностики компетенций и аттестацию не только по учебным предметам, но и по исследовательской, проектной, волонтерской деятельности студентов, тренингам и демонстрации результативности гуманистически-ориентированных личностных, социальных и профессиональных навыков будущих специалистов в области социально-педагогической деятельности.

Список литературы

1. Australian Council for Educational Research. «Doing more for learning: Enhancing engagement and outcomes». In Australasian Student Engagement Report. - Camberwell: ACER. - 2010.

2. Bradbury N.A. Attention span during lectures: 8 seconds, 10 minutes, or more? // Advances in Psychology Education. - 2016. - №40(4).

3. Chickering, A.W., Gamson, Z.F. Seven principles for good practice in undergraduate education. // AAHE Bulletin. - 1987. - №39 (7). P. 3–7.

4. Darby F. Small teaching online: Applying learning science in online classes. - Jossey-Bass: San Francisco. – 2019.

5. Deciding between Synchronous and Asynchronous Approaches – URL: https://www.queensu.ca/ctl/deciding-between-synchronous-and-asynchronous-approaches (дата обращения: 26.10.2020).

6. Jing H.G., Szpunar K.K., Schacter D.L. Interpolated testing influences focused attention and improves integration of information during a video-recorded lecture // Journal of Experimental Psychology. - 2016. - № 22(3). - P. 305–318.

7. Kahu E.R. Framing student engagement in higher education // Published online: 18 Aug 2011. – P. 758-773.

8. Skylar J. Zoom fatigue' is taxing the brain. Here's why that happens // National Geographic. - April, 24. 2020.

9. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education Philip G. Altbach Liz Reisberg Laura E. Rumbley – URL: https:// www.kiva.org/cms/trends_in_global_higher_education.pdf (дата обращения: 15.10.2020).

10. Wammes J.D., Ralph B.C.W., Mills C., Bosch N., Duncan T.L., Smilek D. Disengagement during lectures: Media multitasking and mind wandering in university classrooms // Computers & Education. - 2019. - № 132. - P. 76–89.

11. Zepke N., Leach L. Beyond hard outcomes: Soft'outcomes and engagement as student success // Teaching in Higher Education. - 2010. - №156. - P. 61–73.

12. Zoom, (n.d). Meeting and Webinar Best Practices and Resources – URL: https://support.zoom.us/hc/en-us/articles/209743263-Meeting-and-Webinar-Best-Practices-and-Resources (дата обращения: 25.10.2020).

13. Гарашкина Н.В. Дидактическое проектирование подготовки специалистов социальной работы в вузе: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01, 13.00.02 / Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина. - Тамбов, 2004. - 42 с.

14. Гарашкина Н.В., Дружинина А.А. Интеграция синхронного и асинхронного форматов обучения студента как направление цифровизации высшего образования // Гуманизация образования. - №1. - С. 15-20.

15. Гарашкина Н.В., Дружинина А.А. Социальное благополучие детства в контексте современной гуманистической парадигмы образования // Гуманизация образования. - 2021. - №3. - С. 32-40.

16. Дружинина А.А. Концептуализация формирования управленческой культуры социально-педагогической деятельности у студентов вуза: автореферат дис…доктора пед. наук 13.00.02 / Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина. - Тамбов, 2021. - 46 с.

17. Егурнова А.А. «Асинхронные и синхронные средства коммуникации в организации педагогического дискурса» // Colloquium-journal. - 2020. - №6 (58). - С.69-70.

18. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации», утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 28.07.2017 № 1632-р. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71634878/ (дата обращения 26.10.2020).

19. Россия-страна возможностей – URL: https://rsv.ru/ (дата обращения 28.10.2020).

2.7. Цифровые образовательные ресурсы в учебном процессе на кафедре патологической физиологии ВГМУ им. Н.Н. Бурденко в рамках дистанционного обучения

Использование цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) и дистанционного обучения (ДО) в России сегодня, как никогда, актуально. Продолжающаяся пандемия диктует свои условия и порядки проведения занятий в ВУЗах. Преподаватели вынуждены организовывать учебный процесс посредством дистанционных образовательных технологий (ДОТ) на основе различных способов доставки электронного контента и доступных инструментов коммуникации обучающихся и преподавателей в электронной информационно-образовательной среде (ЭИОС). Современные технологии 21 века, а также стремление противостоять пандемии Covid-19 кардинально изменили взгляды людей на многие, казалось бы, обычные для них вещи, в том числе и на обучение.

На современном этапе развития общества процесс обучения должен обеспечивать каждому будущему специалисту не только фундаментальные теоретические знания, но и широкий спектр практических профессиональных умений и навыков, а также профессионально значимых качеств личности [13, С. 5]. Развитие и постоянное совершенствование сетевого обучения в России расширяет возможности современной системы открытого и дистанционного образования (СДО). Обучение с применением ДОТ – это целостный процесс, включающий поиск информации в сетях, обмен студентами сообщениями с лектором, другими студентами, обращение к методической базе данных, периодическими информационными изданиями [18, С.51]. ЦОР – это любая информация образовательного характера, сохраненная на цифровых носителях; некий содержательно обособленный объект, предназначенный для образовательных целей и представленный в цифровой, электронной, «компьютерной» форме; совокупность данных в цифровом виде, применяемая для использования в учебном процессе [14, с.52]. Востребованность и степень распространения ЦОР неуклонно растёт по причине современности и большой социальной значимости.

Включение в федеральные образовательные стандарты обязательного требования обеспечения процесса образования в вузах электронными сопроводительными материалами привело к созданию и активному внедрению СДО [13, С. 5]. Воронежский государственный медицинский университет не явился исключением. Согласно действующим положениям от 25.12.2020г. «Об электронной информационно-образовательной среде в ФГБОУ ВО ВГМУ ИМ. Н.Н. Бурденко Минздрава России» и «О применении электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ высшего образования и среднего профессионального образования в ФГБОУ ВО ВГМУ Им. Н.Н. Бурденко Минздрава России» базовой технологией при организации учебного процесса в Университете является Интернет - технология [17].

Данные положения разработаны в соответствии с:

- Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

- приказом 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»;

- приказом Минобрнауки России от 19.11.2013 г. № 1259 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования - программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)»;

- приказом Минобрнауки России от 19 ноября 2013 г. № 1258 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования - программам ординатуры»;

- приказ Минобрнауки России от 14.06.2013 № 464 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования»;

- приказом Минобрнауки России от 23.08.2017 № 816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ»;

- методическими рекомендациями Минобрнауки России от 03.12.2020 № МН-19/297 по применению технических средств, обеспечивающих объективность результатов при проведении промежуточной и государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры с применением дистанционных технологий; - уставом Университета;

- локальными нормативными актами Университета, регламентирующими порядок организации образовательной деятельности, в том числе с применением электронного образования (ЭО) и ДОТ.

Основу СДО в нашем ВУЗе составляют:

- LMS MOODLE (Learning Management System Modular Object-Oriented Dinamic Learning Environment – система управления курсами модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда) moodle.vrngmu.ru;

- программное обеспечение (веб-приложение) для коммуникации участников образовательного процесса в формате вебинаров и web-meetings «WEBINAR (ВЕБИНАР)»;

- единая информационная система управления учебным процессом ТАНДЕМ. Университет, в том числе личный кабинет обучающегося;

- платформа для создания обучающего контента ISpring;

- система «Антиплагиат»;

- электронная почта;

- официальный сайт Университета;

- электронные библиотечные системы и иные компоненты, необходимые для организации учебного процесса и взаимодействия компонентов ЭОИС.

СДО – это образовательный портал, позволяющий организовать ЭО и обучение с применением ДОТ в Университете. Доступ в СДО осуществляется с сайта Университета http://www.vrngmu.ru.

Главными целями использования ЭИОС в Университете являются:

- создание на основе современных информационных технологий единого образовательного пространства;

- информационное обеспечение образовательного процесса в соответствии с требованиями к реализации образовательных программ Университета;

- создание на основе современных информационных технологий площадки для коммуникации между всеми участниками образовательного процесса [17].

СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ - MOODLE

В современных образовательных условиях, характеризующихся повышенной мобильностью, обилием и разнообразием информации, возникают определенные трудности управления образовательным процессом, направленным на повышение качества образования, особенно в условиях ДО. Современная модель образовательного процесса ориентируется на высокий стандарт качества образования, содержания и технологий на всех этапах образования. В настоящее время использование ДОТ стало неотъемлемой частью в системе образования. Одной из наиболее известных и распространенных систем является LMS Moodle на базе, которой организовано ДО во многих крупнейших университетах мира. Программа переведена на более чем 100 языков, в том числе и на русский язык. Использование системы LMS Moodle позволяет повысить качество ДО, что неоднократно обсуждалось во многих работах [1, С.353; 11, С. 274; 12, С. 168]. Систему управления образованием Moodle можно применять для организации ДО, учебно-исследовательской работы студентов (УИРС) и научно-исследовательской работы (НИР) студентов и преподавателей.

Курс по изучаемой дисциплине (патологическая физиология) предоставляет собой ряд разделов, построенных согласно календарно-тематическому плану, и предоставляет обучающимся возможность не только в любое время изучить нужный материал (лекции, методические указания), решить задания в режиме онлайн, но и пройти тестирование для проверки полученных знаний, ознакомиться с дополнительной литературой и источниками. Обучающиеся, которые не имели возможности своевременно ознакомиться с материалом, или желающие повторить лекцию, проработать дополнительные вопросы (справочный материал, методические указания), могут делать это в любое удобное для них время, что вносит свой вклад в повышение эффективности обучения.

Лекции в учебном курсе в Moodle можно размещать в виде пакета SCORM. Это позволяет не только визуализировать материал, но и дает возможность обучающимся прослушивать учебный материал. При представлении лекции в виде SCORM-пакета преподаватель сможет видеть, сколько времени обучающийся потратил на изучение лекционного материала и степень его освоения с помощью тестирования (лекция с контрольными точками в виде вопросов, правильные ответы на которые - обязательное условие для продолжения занятия).

При переходе на ДО актуальным становится проведение практических занятий на платформе Moodle. В каждой теме имеется текст задания с подробной инструкцией, что именно студенты должны просмотреть и выполнить. Размещаются методические указания, задания, задачи, схемы, таблицы и другие справочные материалы. Иллюстративный материал облегчает восприятие информации. В конце каждой темы имеется тестирование для самоконтроля. В данном случае преподаватель имеет возможность оценить активность конкретного студента по каждой теме практического занятия.

Тесты в системе Moodle используются как инструмент контроля знаний. Правильная организация контроля является важным условием эффективного управления процессом обучения. Широкие функциональные возможности данного элемента позволяет быстро создавать отчеты по результатам выполнения студентами тестов с разным набором контролируемых параметров. В числе важных сведений, регистрируемых при прохождении тестирования, можно выделить время, затраченное на обдумывание

студентом каждого отдельного вопроса, количество ответивших на определенный вопрос и общий процент правильных ответов [16, С. 89]. Тесты являются полезным и необходимым звеном, поскольку студенты имеют возможность повторить ранее изученный материал и обратить внимание на допущенные в процессе выполнения ошибки. Тесты содержат задания на проверку как теоретического, так и практического материала, что позволяет оценить уровень усвоения изученного материала, а также эффективность форм и методов обучения, провести, в случае необходимости, коррекцию дальнейшей педагогической деятельности [5, С. 262]

Проведенное исследование «Об отношении студентов к введению элементов дистанционного обучения в вузе» [10, С. 190] позволяет сделать вывод о том, что после знакомства со смешанным обучением, подавляющее большинство студентов считают его весьма эффективным. Среди положительных сторон такой формы организации учебного процесса, студенты чаще всего отмечают следующие: мотивация к активной самостоятельной работе по изучению дисциплины; повышение интереса к предмету; наличие большого количества дополнительных материалов по изучаемым темам, собранное в одном месте; большое число интерактивных оцениваемых элементов, что дает достаточную объективность в балльно-рейтинговой системе; наличие обратной связи и возможность общаться с преподавателем и между собой по вопросам, связанным с изучением курса (форумы, чаты, личные сообщения, комментарии); более глубокое освоение изученного материала и его закрепление с помощью заданий для самоконтроля; доступность учебных материалов в любое время, что позволяет выстраивать студентам индивидуальные траектории изучения курса; адаптированность курсов к любым мобильным устройствам, что дает возможность использовать сотовые телефоны, смартфоны и другие гаджеты.

В рамках учебного курса, разработанного в LMS Moodle, можно организовать УИРС и НИР. Основная цель – сформировать основы научно-исследовательской деятельности студента и раскрыть значимость научных знаний, исследовательских умений и навыков в формировании компетенций, необходимых в будущей профессиональной деятельности. Для этого, чаще всего, используется модуль «анкета», который позволяет создавать анкеты с использованием множества типов вопросов для сбора и анализа данных. Привлечение студентов к НИР в рамках учебного процесса на базе ДО с использованием платформы Moodle способствует углублению, обобщению, систематизации их знаний и развитию научно-практических компетенций [12, С. 171].

Таким образом, использование системы LMS Moodle является средством повышения качества ДО и образования в целом. Данную платформу можно применить для организации традиционного, дистанционного и смешанного формата обучения. Система LMS Moodle позволяет контролировать активность студентов, создает для каждого портфолио и сохраняет всю статистику обучения, а также облегчает работу преподавателя, позволяя экономно и эффективно использовать его время. ДО на базе LMS Moodle – перспективное обучение в современном образовательном процессе [11, С.279].

СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ - WEBINAR (ВЕБИНАР)

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) [4].

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.

Одним из эффективных и популярных инструментов СДО стали вебинары, т.е. интерактивные семинары, проводимые через сеть Интернет, позволяющие привлекать к преподавательской деятельности и консультированию специалистов самого высокого уровня, что делает доступным получение качественных знаний для очной и заочной формы обучения студентов, молодых ученых и всех заинтересованных специалистов [7, С.426].

В последнее время для проведения вебинаров используются специальные интернет-платформы. Их основные функциональные возможности примерно одинаковы. Наиболее дружественны пользователям те системы, которые не требуют от участников специальной настройки оборудования и программного обеспечения (например: Webinar.ru). В таких системах каждый участник, зарегистрировавшийся на вебинар, получает по электронной почте сообщение со ссылкой на площадку, где будет проводиться вебинар – в назначенное время пользователю нужно только пройти по этой ссылке и стать участником интерактивного занятия.

Во время проведения вебинара преподаватель обладает рядом инструментов:

- ***Чат*** - есть практически в любом сервисе для вебинаров и видеозвонков. Это базовый инструмент взаимодействия со студентами на протяжении всего вебинара, особенно когда участников много;

- ***Голосовое и видео общение*** - студенты могут подключать микрофон, видеокамеру и общаться с преподавателем голосом или по видеосвязи. Например, для ответа на вопрос или выступление с докладом;

- ***Аннотирование*** - или работа с обработкой информации с помощью презентации, электронных досок и документов;

- ***Индикаторы активности*** - это любые реакции студентов на действия преподавателя. Лайки (на платформе Webinar они реализованы как огонёк, который можно нажимать, если тебе нравится вебинар), ответы в чате;

- ***Опросы и тесты*** - можно создавать внутри вебинара, но также можно использовать и внешние ресурсы: *Google-формы* - для опросов, *Мастер-Тест* - для тестов;

- ***Демонстрация экрана*** - особенно удобен этот инструмент в ситуациях, когда необходимо наглядно разобрать учебный материал на примере рисунка, схемы, таблицы. Также можно демонстрировать открытый в другой вкладке электронный учебник и вместе со студентами практиковаться на упражнениях;

- ***Внешние ресурсы*** - это могут быть тесты и опросы, созданные с помощью внешних сервисов, видеоролики на YouTube-каналах, электронные учебники, работа в группах в облачных документах.

В связи с этим, участники вебинара имеют возможности:

- видеть и слышать преподавателя (ведущего вебинара);

- видеть презентацию, демонстрируемую преподавателем (презентация, может содержать как текст, так и разнообразные визуальные элементы: рисунки, фотографии, скриншоты, схемы и т.д.);

- задавать вопросы – в чате (письменно) или посредством голосовой связи.

Т.е. участники вебинара имеют возможность общения в группе (аналогично участникам очного занятия), но география участников при этом неограниченно расширяется.

Аудиовизуальное восприятие занятия делают его более эффективным, так как позволяет в полной мере обеспечить обратную связь с преподавателем. Комфортная обстановка на вебинарах для большинства участников образовательной деятельности позволяет не испытывать психологических барьеров, связанных с дискомфортом общения на публике. Ориентация на индивидуальные особенности каждого студента позволяет эффективно использовать вебинар при организации самостоятельной работы студентов.

Применение вебинаров в медицинских вузах позволяет увеличить количество студентов из регионов и разгрузить общежития вуза. При этом студенты получают возможность обучаться в комфортных условиях и с минимальными финансовыми затратами. Кроме того, использование вебинаров позволяет подключать дистанционно известных профессоров медицинских наук и специалистов с успешной медицинской практикой, а также создавать интерактивную медиатеку с записями лекций и прошедших мероприятий.

Для преподавателя вебинары – это удобный инструмент для проведения консультаций студентов, например, по самостоятельной работе студента; для организации проектной работы студентов, для проведения научных онлайн конференций – в том числе с участием преподавателей и студентов из других вузов. Кроме того, вебинары могут использоваться работниками различных структурных подразделений университета, например, в рамках различных форм воспитательной работы, для обсуждения актуальных вопросов студенческой жизни, проведения политинформаций, организационных собраний, для ознакомления преподавателей и студентов с книжными новинками, поступившими в библиотеку, или тематическими библиографическими выставками и т.д.

Однако вебинары в сравнении с аудиторными очными занятиями имеют свои недостатки, с которыми сталкиваются все участники онлайн-мероприятия, а именно:

- стороны образовательной деятельности изолированы друг от друга, ограничены в возможностях передать эмоции и невербальные знаки общения;

- необходимость устойчивого интернет-соединения во время дистанционного обучения для всех участников;

- необходимость умения самоорганизации, самоконтроля, чувства меры и ответственности всех участников образовательного процесса, проводимого в дистанционной форме [1, С.245].

Следует отметить, что при переходе на ДО качество образовательного процесса на нашей кафедре не ухудшилось. Выстроенная на кафедре СДО позволила своевременно корректировать пробелы в обучении каждого студента, развивать у студентов понимание и потребность в систематической самостоятельной работе. Использование в образовательном процессе платформы LMS Moodle и Webinar позволило осуществлять образовательную деятельность в полной мере в сложившейся ситуации. Однако, онлайн-обучение никогда не заменит традиционное очное обучение [6, С.358].

ЕДИНАЯ ИНФОРМАЦИОННАЯ СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНЫМ ПРОЦЕССОМ «ТАНДЕМ. УНИВЕРСИТЕТ»

Информатизация образования, развитие современного учебного процесса на основе внедрения информационных технологий, методов интерактивного обучения и новых направлений самостоятельной работы студентов, внедрение компетентностного подхода

направлены на решение задачи подготовки специалистов в соответствии с требованиями образовательных стандартов нового поколения [8, С. 79].

Электронный журнал является современным инструментом организации эффективной работы преподавателя в условиях информатизации учебного процесса и широкого внедрения балльно-рейтинговой системы количественной оценки знаний, умений и навыков студентов [8, С.88]. Электронный журнал – это новейшая универсальная система, которая позволяет преподавателям непрерывно отслеживать персональную и групповую динамику учебных достижений обучающихся [8, С. 81, 84]. Ведение электронных журналов ускоряет процесс обработки полученных данных за счет реальной автоматизации прикладных задач, связанных с оперативным учетом и расчетом результатов учебной деятельности каждого студента [8, С. 84].

Одной из важнейших форм контроля и оценки качества образовательного процесса в нашем вузе является использование рейтинговой системы оценки знаний обучающихся в единой информационной системе управления учебным процессом «Тандем. Университет». Система «Тандем. Университет» – это универсальная инновационная технология, предусматривающая непрерывный контроль учебных достижений студентов на всех этапах обучения.

Наряду с традиционным журналом учета успеваемости и посещаемости занятий, где преподаватель регулярно регистрирует оценки по всем формам текущего контроля, существует и электронная копия журнала в системе «Тандем. Университет», что позволяет преподавателям осуществлять регулярный (еженедельный) мониторинг учебной деятельности студентов на протяжении всего периода обучения. Каждый преподаватель имеет возможность внесения данных по успеваемости и посещаемости студентов по дисциплинам кафедры для групп текущего семестра.

В нашем вузе внедрена балльно-рейтинговая система количественной оценки знаний, умений и навыков студентов. Рейтинговая оценка – суммарная оценка результатов всех видов учебной деятельности, предусмотренных учебным планом и рабочей программой, это количественный показатель успешности освоения изучаемой дисциплины. В настоящее время, с уверенностью можно сказать, что внедрение данной системы значительно улучшило контроль и организацию учебного процесса, в том числе и на кафедре патофизиологии.

Рейтинговая система позволяет осуществлять непрерывный контроль не только за успеваемостью студентов, но и за качеством педагогической, научной и методической деятельности преподавателей [15, С. 472.]

В начале учебного года каждый преподаватель на нашей кафедре знакомит студентов с правилами применения рейтинговой системы оценки знаний при изучении дисциплины, с объёмом и содержанием учебной программы и системой формирования итоговой оценки по результатам набранных баллов.

Кроме того, преподаватель, при формировании итоговой рейтинговой оценки может учитывать такие дополнительные критерии, как активное участие студентов в научно-исследовательской работе, участие в олимпиадах или выступление на конференциях с докладом.

Текущий контроль успеваемости студентов по дисциплине ведется на протяжении всего периода обучения в соответствии с условиями балльно-рейтинговой системы. Он осуществляется в ходе аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов. К основным формам текущего контроля на нашей кафедре относятся: посещение практических и лекционных занятий, своевременная сдача итоговых коллоквиумов, а

также выполнение электронных занятий и прохождение компьютерного тестирования в СДО Moodle. Все элементы текущего контроля строго фиксируются в журнале преподавателя согласно установленным срокам.

Формами промежуточной аттестации на кафедре патологической физиологии являются зачет (дифференцированный и недифференцированный) и экзамен в зависимости от преподаваемой дисциплины. Итоговый рейтинг в обязательном порядке должен доводиться до сведения студентам в установленные преподавателем сроки. Результаты промежуточной аттестации заносятся в зачетно-экзаменационные ведомости в системе «Тандем. Университет».

Основными преимуществами внедрения балльно-рейтинговой системы в образовательный процесс в нашем университете являются:

- получение прозрачной балльно-рейтинговой системы, основанной на оценках знаний обучающихся преподавателями в течение семестра или учебного года в зависимости от преподаваемой дисциплины;

- повышение мотивации студентов к систематическому получению высококачественных знаний во время освоения дисциплины и к своевременной сдаче всех элементов текущего контроля;

- стимулирование самостоятельной работы студентов;

- получение и своевременное предоставление информации в деканат о студентах, имеющих текущую задолженность по обучению, с целью своевременной ликвидации таковой;

- возможная своевременная корректировка преподавателями организации и содержания учебного процесса по результатам текущего контроля учебной деятельности студентов;

- повышение объективности оценки качества усвоения знаний, умений и навыков по дисциплине.

В то же время, балльно-рейтинговая система оценивания знаний обучающихся имеет ряд недостатков. Главным недостатком рейтинговой системы является сложность разработки и временные издержки, связанные с необходимостью ведения такого учета успеваемости обучающихся [9, С. 156].

Исходя из всех вышеперечисленных преимуществ и недостатков балльно-рейтинговой системы, можно сказать, что рейтинговая система учета успеваемости обучающихся в нашем университете является основным элементом управления учебным процессом и инструментом оценки результатов освоения дисциплины в современном высшем образовании [15, С. 474]. А система «Тандем. Университет» позволяет осуществлять непрерывный контроль учебных достижений студентов на всех этапах обучения.

БИБЛИОТЕКА КАК ЭЛЕМЕНТ ИНФОРМАЦИОННООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА

Инновационное развитие медицинских университетов выступает важнейшим условием повышения их конкурентоспособности на мировом рынке образования. В условиях бурного информационно-технологического развития общества и лавинообразного получения и накопления информации важно выдержать баланс между традиционными, фундаментальными и актуальными современными теоретическими взглядами и концепциями изменения деятельности университета. При подготовке медицинских кадров университет должен учитывать тот факт, что важнейшей

особенностью современного общества выступает необходимость быстрой адаптации специалиста к новым, постоянно развивающимся технологиям, что достижимо посредством выстраивания оптимального баланса между фундаментальным и специализированным образованием.

Ситуация, бросающая вызов привычной роли университетов как эксклюзивных поставщиков знаний, связана с бурным ростом открытых образовательных ресурсов, доступных в интернете, и возрастающей доступностью онлайн обучения. Современные студенты могут легко получить доступ к миру знаний на своих цифровых устройствах, которых не имели предыдущие поколения учащихся [2, С. 27].

Библиотека является важнейшим компонентом информационно-образовательной среды, так как, с одной стороны происходит постоянная работа по информатизации и электронизации библиотеки, с другой стороны, библиотека современного университета, обеспечивая удаленный и непрерывный доступ к своим ресурсам, начинает выступать средством и инструментом информатизации образования.

Объединенная научная медицинская библиотека ВГМУ им. Н.Н. Бурденко располагает широким спектром электронных информационных и образовательных ресурсов. В нашем университете разработана электронная библиотечная система (ЭБС), которая позволяет получить доступ из любой точки, где есть выход в интернет. Для этого необходимо зарегистрироваться с компьютера из сети нашего университета. Также возможна дистанционная регистрация в ЭБС. Для пользователей ЭБС предусмотрена персональная регистрация и личный кабинет, который позволяет сохранять подборку литературы.

В ЭБС организован удобный поиск, позволяющий пользователю за несколько секунд найти нужное издание. Система фильтрации позволяет быстро получить список нужных книг и периодических изданий. *Электронно-библиотечная система* ***«Консультант студента»*** предоставляет доступ через интернет к учебной литературе и дополнительным материалам. Для получения доступа с любого устройства необходима регистрация из интрасети вуза. *Электронно-библиотечная система* ***«Консультант врача»*** - электронная медицинская библиотека «Консультант врача» предоставляет доступ к профессиональной информации для широкого спектра врачебных специальностей в виде периодических изданий, книг, новостной информации и электронных обучающих модулей для непрерывного медицинского образования. Сайт рассчитан на использование профессиональными врачами. *Электронно-библиотечная система* ***«BookUp»*** содержит учебную и научную медицинскую литературу российских издательств, в том числе переводы зарубежных изданий, признанных лучшими в своей отрасли учеными и врачами всего мира. Для получения доступа с домашних компьютеров необходима регистрация с IP-адресов вуза. *Электронно-библиотечная система* ***«Лань»*** включает в себя как электронные версии книг издательства «Лань» и других ведущих издательств учебной литературы, так и электронные версии периодических изданий по естественным, техническим и гуманитарным наукам [3].

Целью создания электронного библиотечного ресурса является обеспечение вузов доступом к научной и учебной литературе, а также к научной периодике по максимальному количеству профильных направлений, поэтому ассортимент ЭБС постоянно расширяется.

На сайте библиотеки доступен электронный каталог, включающий библиографические описания на документы, хранящиеся в фонде библиотеки, а также созданы тематические электронные карточки с библиографическим описанием:

- труды сотрудников ВГМУ, книги, изданные в ВГМУ и коллективным авторством ВГМУ (монографии, диссертации, авторефераты, учебные и методические издания, сборники, брошюры и т.д.);

- статьи сотрудников из сборников конференций и журналов;

- учебная литература;

- периодические издания.

В целях повышения эффективности и качества учебного процесса научная медицинская библиотека нашего университета разработала и подготовила электронные полки студента для обучающихся всех курсов и факультетов. *Электронные полки студента* — это списки электронных учебников и учебных пособий, которые преподаватели рекомендуют для подготовки к занятиям по своим предметам. Ссылки в названии учебников ведут на полные тексты книг.

Таким образом, необходимо находить правильное сочетание традиционных и инновационных методов обучения и использовать их сильные стороны в зависимости от стоящих в процессе обучения задач и возникающих ситуаций. Применение различных методов обучения для повышения мотивации к учебной деятельности позволяют максимально вовлечь обучающихся в учебный процесс, сделать их полноценными соучастниками этого процесса.

Список литературы

1. Анализ опыта дистанционного обучения в ВУЗе (на примере ФГБОУ ВО Саратовский ГМУ Им. В.И. Разумовского Минздрава России) / М.А. Полиданов [и др.] // MODERN SCIENCE М., 2020. №8-2. С. 244-253.

2. Барышев Р.А. Библиотека университета как проактивная система: современные возможности и перспективы развития: дис. … д-ра пед.наук Красноярск, 2021. – 373 с.

3. Библиотечные сервисы поддержки дистанционного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vrngmu.ru/news/2020-god/21692/ (дата обращения: 09.11.2021. г.).

4. Брифинг министра науки и высшего образования Валерия Фалькова от 25.03.2020 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://fgosvo.ru/events/view/id/140 (дата обращения: 09.11.2021 г.).

5. Голенова И.А., Маркович В.Л. Использование СДО Moodle для организации и проведения контроля при обучении студентов основам медицинской статистики // Достижения фундаментальной, клинической медицины и фармации: Материалы 69-й науч. сес. сотр. ун-та, 29-30 янв. 2014 г. Витебск: ВГМУ. 2014. С. 262-263.

6. Дистанционное обучение как одна из форм организации учебного процесса на кафедре патофизиологии ВГМУ им. Н.Н. БУРДЕНКО / В.И. Болотских [и др.] // Коллективная монография: Развитие современного вуза: новые методы и технологии, отв. редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2021. С. 353-362.

7. Кашина О.А., Устюгова В.Н., Архипов Р.Е. Вебинар как современный инструмент интерактивного обучения в вузе: опыт КНИТУ-КАИ // Образовательные технологии и общество. 2018. Т. 21. № 2. С. 424-430.

8. Куринин И.Н., Нардюжев В.И., Нардюжев И.В. Электронный журнал учета учебных достижений студента // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования 2013. №4. С. 79-89.

9. Митрофанова К.А., Ивачев П.В., Кузьмин К.В. Электронные технологии учета учебных достижений студентов-медиков // Высшее образование в России. 2014. №6. С. 156-161.

10. Муллагалиев Н.А., Уразлина Р.В. Об отношении студентов к введению элементов дистанционного обучения в вузе // Международный научный журнал «Инновационная наука». 2017. №01-1. С. 188-191.

11. Мухаметшин Л., Салехова Л., Мухаметшина М. Использование системы LMS MOODLE в современном образовательном процессе // Филология и культура. Philology and culture. 2019. №2(56). С. 274-279.

12. Опыт использования платформы MOODLE для научно-исследовательской работы студентов / А.В. Макеева [и др.] // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 3-1. С. 167-171.

13. Поначугин А.В., Лапыгин Ю.Н. Цифровые образовательные ресурсы вуза: проектирование, анализ и экспертиза // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №2. С 5-35.

14. Цифровая образовательная среда электронного обучения. Методическое пособие / Е.Е. Дурноглазов [и др.] // Курск, 2019. 64 с.

15. Черненков Ю.В., Гуменюк О.И. Балльно-рейтинговая система – инновационная методика оценки академической успеваемости и практической подготовки студентов // Саратовский научно-медицинский журнал. 2014. №10 (3). С. 471-474.

16. Шехмирзова А.М., Грибина Л.В. Использование интерактивных элементов LMS MOODLE в образовательном процессе вуза // Социосфера. 2015. № 4. С. 86-90.

17. Электронная информационно-образовательная среда ВГМУ им. Н.Н. Бурденко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vrngmu.ru/academy/structure/otdel-elektronnogo-meditsinskogo-obrazovaniya/9042/ (дата обращения: 09.11.2021 г.).

18. Юсуфбекова Н. Р. Педагогическая инноватика как направление методологических исследований // Педагогическая теория: идеи и проблемы. М.: АСТ, 2013. 126 с.

2.8. Диофантово уравнение и десятая проблема Гильберта в школе в эпоху цифровизации

Начнём изучение Дифантовых управлений с Великой теоремы Ферма. Эта теорема без преувеличения, относится к жемчужинам научного знания. Теорему Ферма можно рассматривать с позиции теории чисел, геометрии, алгебры, комбинаторики, теория множеств, информатики, физики, логики и философии. Именно на примере этой теоремы в полной мере можно раскрыть преимущества конвергенции научных знаний в сравнении с узкоспециализированными методами исследований.

История Великой теоремы. Великая Теорема Ферма была сформулирована Пьером де Ферма в 1672 г., она гласит, что уравнение:

$$a^n + b^n = c^n \quad (1)$$

не имеет решений в целых, кроме нулевых значений, при $n > 2$

Когда n = 2, мы имеем дело с привычной теоремой Пифагора, при этом существует бесконечное число решений уравнения в целых числах - Пифагоровы тройки. Примеры Пифагоровых троек известны: (3, 4, 5); (5, 12, 13); (15, 8, 17) и др. Со времён Евклида был найден целый ряд способов генерации Пифагоровых троек, например в виде [см. 1]:

$c = k^2 + l^2$, $a = 2kl$, $b = l^2 - k^2$

Из школьного куса математики легко понять, что Пифагоровы тройки имеют наглядную интерпретацию в терминах геометрии рациональных точек на единичной окружности. Эйлер в 1770 году доказал теорему (1) для случая n=3, Дирихле и Лежандр в 1825 - для n =5, Ламе - для n=7. Куммер показал, что теорема верна для всех простых n, меньших 100.

В сентябре 1994 года профессор Принстонского университета Эндрю Уайлс [2] доказал теорему (1), для всех n, но это доказательство, насчитывающее свыше ста сорока страниц, понятных лишь узким специалистам, нельзя уместить на полях перевода «Арифметики» Диофанта, «если бы они были немного шире», по выражению самого Пьера де Ферма, утверждавшего, что он «нашёл поистине чудесное доказательство, но поля здесь слишком узки, чтобы вместить его». Необычайная красота и лаконичность формулировки Великой теоремы Ферма заставляют искать наглядное решение. Итак, для $n \geq 3$ Пифагоровых троек найти ещё никому не удалось. Почему?

Доказательство Великой теоремы Ферма с позиции физики. Если тройка целых чисел $a^n + b^n = c^n$ существует, то ей можно сопоставить три гиперкуба с указанными целочисленными рёбрами, вписав многомерные кубы друг в друга (центры гиперкубов совмещены с началом координат), при этом объём малого гиперкуба a^n равен разности объёмов $c^n - b^n$. Легко доказать, что условие равенства объёмов и свойства *центральной симметричности*, *непрерывности* образованной фигуры взаимно исключают друг друга. Для этого достаточно мысленно перемещать *слой* из множества точек многомерного пространства, описываемого формулой $c^n - b^n$ в малый куб a^n и наоборот. Здесь (слой определяется как множество точек многомерного пространства действительных чисел R^n между последовательно следующими гиперкубами с целочисленными рёбрами. Слой, как и вся Фигура, состоит из элементарных гиперкубов 1^n.)

Спроектированная Фигура из трёх вложенных гиперкубов может заполняться послойно от периферии к центру или от центра к периферии подобно строительству каркасного дома. Именно такие методы использовал Евклид в своих *Началах* [2]. Слой из большого гиперкуба должен уложиться целое число раз в малом гиперкубе (в силу превышения большого над малым - два и более раз), иначе нарушится симметричность Фигуры или в слоях возникнут разрывы, что не допустимо. Как слой, так и гиперкуб имеют элементы размерности n-1, n-2, ... 1 это *гиперграни, соответствующей размерности, грани и рёбра*. “В пункте назначения” объёмы элементов каждой размерности должны быть тождественно равны объёму соответствующего перемещаемого элемента, в силу принципа несжимаемости объёма твёрдого тела и эквивалентности количества элементарных гиперкубов 1^n. Эти условия приводят к системе из n-1 уравнений, не разрешимой при $n > 2$ не только в целых, но и в действительных числах. Для иллюстрации достаточно сослаться на невозможность построения прямоугольного треугольника, у которого гипотенуза равна сумме длин катетов. Легко убедиться, что при этих условиях один из катетов обязательно будет равен нулю. Следовательно, фигура из трёх вложенных гиперкубов с целочисленными рёбрами не существует в пространстве размерности более двух (*апория* или противоречие), и нет такой тройки чисел, которая нарушила бы Великую Теорему Ферма [3].

Заметим, что в рассуждениях выше предполагается без изменения общности, что натуральные числа соотносятся как $a < b < c$, при этом исключается ситуация равенства рёбер $a = b$ в силу иррациональности $\sqrt[n]{2}$. Случай отрицательных чисел может быть рассмотрен путем переноса слагаемого в другую часть уравнения и замены переменных -

достаточно доказать теорему для случая натуральных чисел a, b, c и обобщить результат на целые числа.

Возражения против краткого доказательства. Хотя краткость наглядность и новизна этого доказательства очевидны, оно вызвало негодование со стороны ряда учёных из-за использование автором “неточной” и нематематической терминологии: *слой, однородность, симметричность, перемещение и укладка слоя несколько раз*. Такая терминология характерна для школьной физики, но не приемлема в математике. Возражения в адрес автора последовали от ряда учёных, некоторые весьма уважаемые организации прибегли к анонимкам (автор располагает двумя письмами), и касались они использования терминов изотропность, однородность пространства, слой, и главное, представление структуры гиперкуба и его сечение двумерной плоскостью. Ниже мы убедимся, что уместнее говорить не о сечении, а о *пронзании* четырёх и более мерного гиперкуба двумерной плоскостью. Сразу можно возразить: во времена Пьера де Ферма ещё не было такой узкой специализации в науке, как это сложилось в современной физике и математике с их многочисленными подразделами и секциями, а также не был принят строгий формализм в доказывании, уместный для описания сложных многоплановых явлений современной науки, поэтому с позиции знаний XVII века было достаточно приведенного выше краткого доказательства. Вместе, с тем, краткое доказательство выдерживает проверку и со строго математических позиций современной науки. Убедимся в этом.

Взгляд из многомерного пространства. Для наглядности исследования в учебном фильме [4], научно-популярной книге [5] и аудиокниге [6] был применен метод постановки эксперимента в виртуальной реальности. Робот-андроид Фёдор отправился в многомерное пространство для совершения путешествия на космическом ранце из начала координат и одновременно центра гиперкуба с ребром *a,* грани которого ориентированы ортогонально координатным осям, к произвольной вершине этого гиперкуба. На перемещения, совершаемые Фёдором с помощью космического ранца, налагались ограничения: допускались движения только по направлению либо против направления любой из n осей координат. Фёдор совершил n прыжков: первый из начала координат к центру (гипер)грани наибольшей размерности n-1, а все остальные - поперёк первому прыжку. На каждом своём шаге или прыжке Федор изменял направление движения, сворачивая под прямым углом. Анализируя двумерный и трёхмерный случаи и обобщая результат на n -мерный случай, легко вычислить длину пути маршрута следования Фёдора: ½ an, а также расстояние от центра гиперкуба до произвольной вершины: ½ a√n по теореме Пифагора.

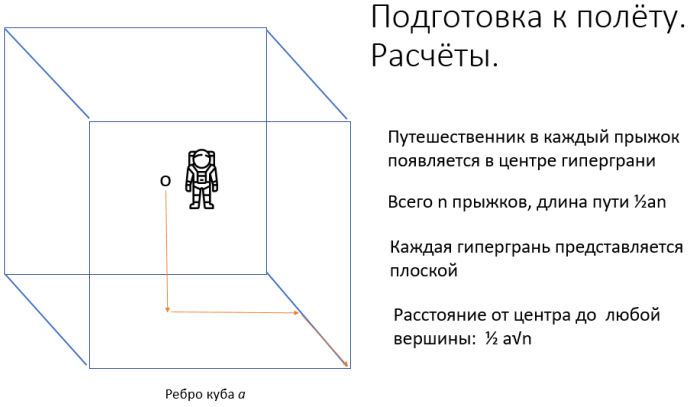


Рисунок 1 - Путь Фёдора к вершине гиперкуба

В результате этого эксперимента учащиеся получают представление о многомерном пространстве действительных чисел R^n, о гиперкубе, описываемом формулой a^n, а

также о гиперплоскости - множестве точек $(x_1,x_2, \ldots x_n) \in R^n$, где $x_i = const$ для некоторой оси, т.е индекса i - целого $\leq$ n.

(Гипер)грань гиперкуба располагается в гиперплоскости, перпендикулярной только что построенной высоте и проходящей через основание этой высоты – точку пересечения прямой с этой (гипер)гранью. Заметим, что с точки зрения Фёдора все грани гиперкуба воспринимаются не как объёмные, а как (гипер)плоские фигуры. Слово *гипер* в круглых скобках можно и отбросить, но не забывать при этом о размерности упомянутых геометрических фигур.

Важно помнить, что Фёдор на своём пути наблюдал гиперкубы с эффектом параллакса. В учебном фильме приведён ряд примеров из астрономии, повседневности и произведений изобразительного искусства для объяснения этого эффекта. Что будет если спроецировать гиперкуб на двумерную плоскость, например, проходящую через оси X, Y, без эффекта параллакса? (Ответ - квадрат).

Анализ эксперимента. По итогам полёта обратимся к данным авто-навигатора, где отмечены наблюдения Фёдора и направления движения по каждой оси. Не меняя общности, можно расположить индексы координатной осей по нарастающий / по убывающей и получить следующий результат:

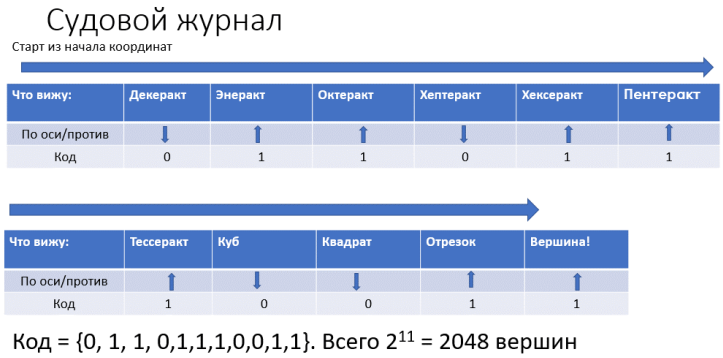


Рисунок 2 - Судовой журнал астронавигатора Фёдора

(Из основ комбинаторики легко заметить, что число элементов - *мощность* множества, состоящего лишь из двоичных элементов 0 и 1, равна 2^n - столько же вершин в n – мерном гиперкубе.)

В данном эксперименте Фёдор стартовал из центра одиннадцатимерного гиперкуба и последовательно исследовал все его гиперграни размерности от 10 до 1. На трёх последних шагах мы, как трёхмерные существа, могли бы увидеть внезапное появление Фёдора в центре трёхмерного куба из невидимого для нас четырёхмерного пространства, затем последовал бы прыжок в центр стены, потолка либо пола - по усмотрению Фёдора, после чего из двумерного квадрата - прыжок к центру ребра и наконец, последний шаг - прибытие в вершину.

Перпендикуляр, опущенный из центра гиперкуба на любую его грань, проходит через её центр, и длина образуемого отрезка (одновременно высота любой из совершенно одинаковых из 2n гиперпирамид, на которые рассекается гиперкуб) составляет ½*a*. Легко убедиться, что грань гиперкуба – это гиперкуб размерности на единицу меньше, также имеющий грани-ребра размерности n-2, n-3 …вплоть до одномерных ребер и нольмерных вершин (для случая пространства целых чисел роль вершин принимают на себя единичные кубы 1^n – для простоты далее обозначаемые как *гиперкубики).*

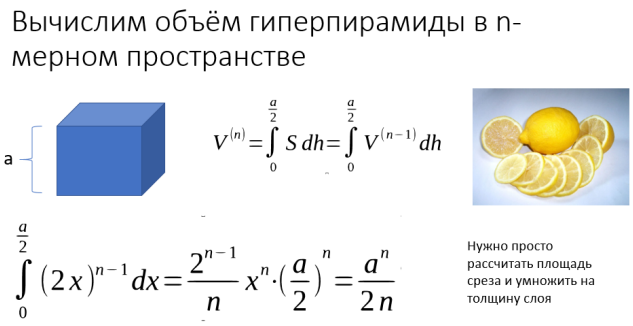


Рисунок 3 - Обобщенная формула объёма гиперпирамиды

Легко заметить, что формула объема гиперпирамиды в n-мерном пространстве, обозначаемом здесь как $V^{(n)}$, будет следующей: H * S /n, где под площадью S понимается объём $V^{(n-1)}$ гиперграни в пространстве размерности n –1, на которую опирается гиперпирамида, при этом H - её высота. Объём трёхмерной пирамиды и площадь треугольника являются частными случаями этой общей формулы. Боковые рёбра пирамиды задаются прямыми, следующими из начала координат в каждой из 2^n вершин по следующей формуле:

$$\frac{x_1}{\pm 1}=\frac{x_2}{\pm 1}=\dots\frac{x_n}{\pm 1} \qquad (2)$$

Здесь множество значений коэффициентов +1, -1 снова образует множество, кодируемое единицей и нулем, а его мощность равна 2^n. Не обязательно уметь интегрировать, чтобы вычислить объем (гипер)пирамиды - достаточно научиться рассекать (гипер)куб на идентичные гиперпирамиды по числу (гипер)граней. Далее мысленно, заполнив пирамиду жидкостью, поместив её в однородное гравитационное поле, можно применить закон Паскаля и заметить, что давление на основание пирамиды зависит от веса, массы, объёма пирамиды, но в конечном счёте, однозначно определяются высотой и площадью основания, независимо от формы пирамиды. Творческое воображение упрощает вычисления и делает интегрирование в ряде случаев ненужным!

Математическое определение слоя. Введём понятие *слоя.* Для чего выберем более удобное представление: гиперкубы с целочисленными рёбрами 1,2, 3, . . .i, полученные на основе ряда натуральных чисел, имеют общую вершину и расположены в области положительных значений координат R^n. (Такое представление эквивалентно приведенному выше, когда *общие центры всех гиперкубов совпадают с началом координат* и получается за счёт масштабирования и отражения фигуры от гиперплоскостей, ортогональных координатным осям и проходящим через начало координат. И обратно - путём рассечения фигуры такими же гиперплоскостями). В этом удобном представлении слой S_i -это множество точек в n-мерном пространстве, соответствующее выражению $(i + 1)^n – i^n$, если воспринимать его как фигуру (см. Листинг 1):

или $$S_i\equiv(i+1)^n-i^n\equiv\sum_{k=0}^{k=n-1}C_n^k i^k\cdot 1^{n-k}$$ в частности, для трёхмерного случая имеем:

$$(i + 1)^3 - i^3 = 3i^2 1^1 + 3i^1 1^2 + 1^3 \qquad (3)$$

Изучить внимательнее элементы, составляющие такое множество точек помогает 3D моделирование с помощью кроссплатформенного приложения OpenSCAD [7]. Оно позволяет получить цифровую модель слоя/множества слоёв, изменить моделируемые параметры, вращать, фигуру, рассматривать её под разными ракурсами и масштабами, распечатать фигуру на 3D принтере или вырезать её из листа фанеры, оргстекла, картона.

Листинг 1 Слой.scad

========== Листинг 1.1. Слой S_5 номер 5 (i = 5) ==========

```
i = 5;
difference () {
cube (i, center = true);
cube (i — 1, center = true); }
/* Комментарий номер слоя может быть любым натуральным числом. А если применить программный цикл, то весь гиперкуб легко будет заполнить послойно от центра к периферии.*/
```

==========

Эта краткая форма универсальна и не зависит от размерности пространства (если бы OpenScad был настроен на работу с n -мерным пространством). Говоря более детально, следует запрограммировать масштаб и длину ребра гиперкуба, определить шаг и зазор между слоями. Далее - последовательно перемещать курсов в точку с координатами (x,y,z) и создавать *кубоиды* (параллелепипеды) необходимых размеров в виде трёх граней, трёх рёбер и одной вершины.

В результате получится слой, а совместно с программным циклом образуется множество слоёв:

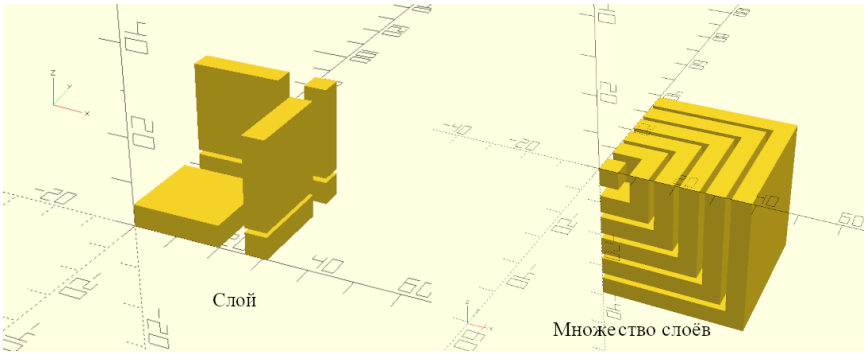


Рисунок 4 - Фигура одного слоя (слева) и множества слоёв (справа)

Легко обобщить формулу (3) на многомерный случай с помощью бинома Ньютона, треугольника Паскаля. Из чего следует, что слой S_i где i - это длина ребра и одновременно индекс слоя, состоит из элементов разных размерностей от нуля до n –1. В частности, для трёхмерного случая они аккуратно выписаны в формуле (3) и наглядно представлены на рис. 4.

Таблица 1 - Постулаты Евклида в эпоху цифровизации выглядели бы так

Фигура в Евклидовом пространстве (R^n)	Аналог в Z^n множество *гиперкубиков*	Размерность
Точка	1^n	0 и одновременно n в зависимости от ситуации
Отрезок	$a*1^{n-1}$, гиперкубики в кол-ве a выстроенные в ряд или столбец	1
Плоскость	a^2*1^{n-2}. гиперкубики в кол-ве a^2, выложенные по квадрату с ребром a	2

Для n--мерного пространства в слое имеются также гиперграни - a^k*1^{n-k}, при этом сомножители 1^{n-k} играют роль безразмерного коэффициента. В общем случае размерность слоя определяется аналогично многочлену старшим по размерности элементом, а в целом, размерность слоя на единицу меньше, чем охватываемый им объём.

Важно помнить, что объём гиперповерхности гиперкуба с ребром *a* вычисляется по формуле производной функции объёма от её аргумента ребра гиперкуба и составляет:

$na^{n-1}*1$ - что является *аппроксимацией* объёма слоя, получаемая путем отбрасывания членов, младших размерностей по отношению к степени (n–1). Лишь в предельном случае, когда увеличивается масштаб w, слой становится тождествен гиперповерхности. Интересно подставить значения параметра масштаба w: 5, 6 . . . 10 в листинге 1 программы Слой.scad, добиться более детального *разбиения* фигуры на слои и убедиться, что структура фигуры сохраняются, но при этом толщина каждого слоя уменьшается - он "утоньшается".

Принцип соответствия в науке. Эти рассуждения иллюстрируют принцип соответствия в науке, гласящий, что: а) каждая естественно-научная теория является относительной истиной, содержащей элемент абсолютной истины б) смена естественно-научных теорий — логический процесс развития естествознания в) как новые, так и старые теории образуют единое целое. В самом деле, природа пространства, лежащая в основе действительных чисел R^n и в основе целых чисел Z^n остаётся одной и той же. Внимательный анализ показывает неустранимый конфликт *формы* и *содержания*, заложенный в формуле (1) при n > 2, что будет подробнее рассмотрено ниже.

На примере 3D моделирования легко воочию убедиться в возможности преобразования друг в друга фигур: гиперкубов с целочисленными рёбрами, полученными на основе ряда натуральных чисел

a. имеющих общую вершину и расположенных в области положительных значений координат R^n

b. имеющих *общие центры, совпадающие с началом координат* за счёт операций масштабирования и отражения от гиперплоскостей, ортогональных координатным осям, проходящим через начало координат (обратная операция - рассечения такими гиперплоскостями). Выбор представление обуславливается соображениями удобства анализа.

Важно помнить, что теорема Пифагора и Теорема Ферма не должны зависеть от единиц измерения, будь то метры, дециметры, сантиметры, миллиметры и т.д., - другими словами, тождество выполняется при любых - масштабах w и соответствующего ему разбиения большого гиперкуба c^n.

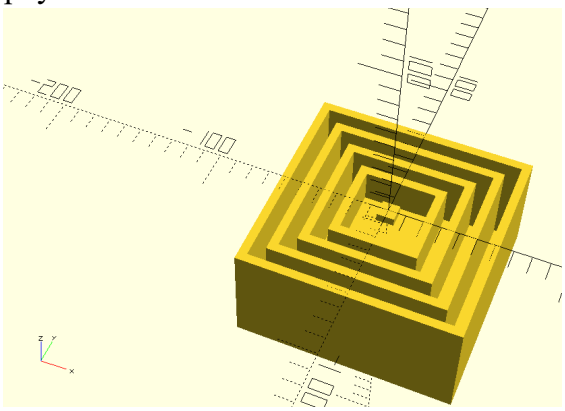


Рисунок 5 - Множество слоёв (фигура на Рис. 4 справа), отраженная от двумерных гиперплоскостей, ортогональным осям X, Y

Если отразить полученную на этом рисунке фигуру от двумерной гиперплоскости, ортогональной оси Z и проходящей через начало координат, как и только что упомянутые предыдущие, то получится гиперкуб размерности три. В программе, моделирующей эту фигуру, можно варьировать параметр шага step или зазора step -1, установив его равным,

например, нулю step –1 = 0, что сделает множество точек непрерывным в R^n , проще говоря, без зазоров и пустот.

С помощью несложных рассуждений и понимания геометрического смысла формулы (3) полученные результаты легко обобщить на общий многомерный случай. В силу свойства центральной симметричности фигуры из трёх вложенных кубов, достаточно провести исследование лишь в направлении одной оси, например оси x_n и обобщить результаты на все остальные.



Рисунок 6 - Гиперкуб размерности 3, рассеченный на гиперпирамиды. Показан лишь один слой

В силу свойства центральной симметричности фигуры можно сфокусировать внимание на исследовании слоёв лишь одной из 2n гиперпирамид (треугольника для случая n = 2). Сосредоточим внимание на элементе, называемым далее *кубоид* вида $m^{n-k}1^k$. Здесь и далее будем именовать такой параллелепи́пед его английским аналогом *кубоид*.(cuboid) , подчеркивая специфику его формы. Помним, что *биноминальные коэффициенты* (3) во всех слоях одни и те же, и поэтому они сокращаются при операциях сравнения, сложения, вычитания объёмов элементов слоёв, не играя принципиальной роли. Как было установлено выше из *принципа соответствия*, размерность элемента $\dim(m^{n-k}1^k) = n–k$. Сравнение элементов разных слоёв должно происходить строго с соблюдением этой размерности, иначе при изменении масштаба тожество нарушится.

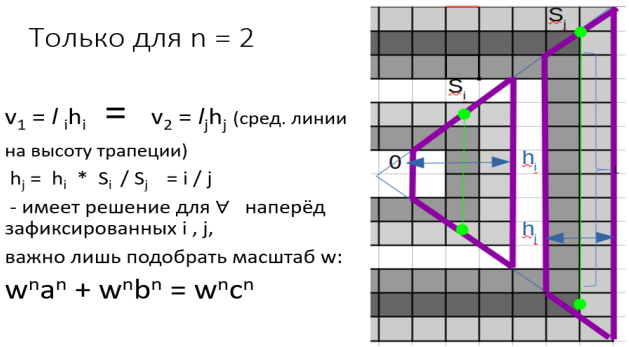


Рисунок 7 - Любые два множества последовательно следующих слоёв S в двумерном пространстве имеют *соизмеримые* объемы (площади)

Легко добиться равенства *мощностей* |{ . . . S_i . . . }| = |{ . . . Sj . . . }|, что означает количественное равенство гиперкубиков в обоих множествах (на Рис. 7. можно отыскать такой масштаб и такое разбиение большого гиперкуба c^n, что соотношение $h_j = h_i * Si / Sj = i / j$ будет в целых числах. (Для этого w можно задать равным нескольким мил-

лиардам, и кратным знаменателю дробной части). Слои в двумерном пространстве *соизмеримы* и пространство с этих позиций *однородно*.

При n = 2 сравнение происходит лишь по элементам размерности равной единице - рёбрам. Но в общем случае сопоставление одного или множества слоёв из подмножеств точек многомерного пространства $c^n - b^n$ с объёмом множества слоёв в малом гиперкубе a^n приводит к системе из n-1 уравнений:

$j^{n-1} = k^{n-1} + (k-1)^{n-1} + (k-2)^{n-1}$ … как минимум два слагаемых или более.

$j^{n-2} = k^{n-2} + (k-1)^{n-2} + (k-2)^{n-2}$… как минимум два слагаемых или более.

. . . . . Система из n-1 уравнений (4)

Здесь имеется в виду, что объём слоя S_j должен быть равен сумме объемов слоёв в силу постулируемого принципа однородности Евклидова и физического допущения *несжимаемости* объёма (аналог: определение *меры над множеством* в математике, как будет показано ниже):

S_k, S_{k-1}, S_{k-2} . . . . (хотя бы два и более слагаемых) следующих последовательно в малом гиперкубе a^n в силу свойства непрерывности гиперкуба и необходимости полного заполнения слоёв элементарными гиперкубиками 1^n. Иначе возникнут пустоты - дефект фигуры, нарушатся её свойства симметричности и непрерывности этого множества точек в R^n.

Эта система уравнений продолжается до вторых и первых степеней, т.е. двумерных граней и одномерных ребер. Такая система не разрешима при n > 2 не только в целых, но и в действительных числах R. Для понимания этого достаточно сосредоточить внимание на последних двух уравнениях в системе: если сумма катетов прямоугольного треугольника равна гипотенузе и одновременно сумма квадратов катетов равна квадрату гипотенузы, то длина хотя бы один из катетов с необходимостью должен быть равен нулю: ~~c^2~~ = ~~$(a+b)^2$~~ = ~~a^2~~ + ~~b^2~~ + 2ab => a = 0 V b = 0 (V - знак *дизъюнкции*, логическое ИЛИ). (Случай многих слагаемых справа последних двух уравнений в этой системе можно свести лишь в двум, если оперировать не в целых, а в рациональных числах Q.) Между тем, мы исключаем в нашем рассмотрении гиперкубы с нулевым размером ребра. Налицо противоречие, следовательно система уравнений (4) не разрешима даже в действительных числах R, при n > 2.

Вывод: каждый слой в фигуре из трёх вложенных гиперкубов является *уникальным* в том смысле, что $S_j = S_k <=> j = k$. Слои были бы подобны друг другу лишь в том случае, когда все их линейные размеры возрастали бы в равной пропорции по мере отдаления от начала координат и увеличения ребра i. Но толщины слоёв остаются постоянными, из чего следует: формулы слоёв имеют аналогичную структуру, но при этом слои не подобны друг другу.

Математики Древней Греции ввели понятие *несоизмеримости* отрезков. Например, несоизмеримы отрезки длиной $\sqrt{2}$ и 1. С этих позиций каждый слой S_i несоизмерим с другим S_j в пространстве целых чисел размерности свыше двух. Легко понять, что аналогичное верно для множеств непрерывно следующих слоёв:

{ . . . S_i . . . } и { . . .S_j . . . } несоизмеримы в Z^n при n > 2

И центрально симметричное пространство Z^n, n >2 становится *неоднородным*.

«Уникальность» слоя может быть сформирована условием: ∄ натуральных i, j при которых $V(S_i) = V(S_j) \pm V(S_{j-1}) + \ldots$ при n > 2. Объемы слоёв не обладают свойством *аддитивности* в R^n при n свыше двух. Нельзя говорить об операциях сложения, вычитания, сокращения, иного сравнения объёмов разных слоёв, следующих последовательно в рассматриваемой фигуре из трех гиперкубов.

С позиции теории множеств. Основы теории множеств и понимание элементарных операций: множество, подмножество, пересечение, объединения и дополнение, разность множеств, Декартово произведение, а также наглядное представление перечисленного с помощью *диаграмм Эйлера Венна* выпали из основной школьной программы, равно как и бинарные отношения над множествами. Между тем, некоторые старшеклассники, как правило не столько отличники, а обладающие достаточной мотивацией к изучению языков программирования и информатики, самостоятельно осваивают методы работы с реляционными базами данных, язык структурированных запросов SQL. Всё это указывает на актуальность перечисленного выше. Примерно два часа занятий позволят восполнить имеющийся пробел в эпоху цифровизации, и это поможет дать школьникам строгое определение *слоя* и *гиперкуба*, таким образом, чтобы учитывать важный аспект симметричности фигуры. (Полезны несложные упражнения над множествами, изучение законов *де Моргана*, понятие *мощности множества, счётности множества* с учащимися в рамках математических кружков и кванториумов). Выше мы неявно ссылались на понятие множество точек в R^n и Z^n- пора дать строго математическое определение.

Представим себе вписанные друг в друга гиперкубы с рёбрами, полученными из ряда последовательных натуральных чисел N_1 (начиная с единицы в отличие от N_0 также практикуемой в математике Западных стран в эпоху цифровизации и нумерации массивов с нуля в некоторых языках программирования), центры которых совпадают с началом координат, а грани – перпендикулярны осям координат. Гиперкубы e_i с рёбрами i на основе последовательного ряда натуральных чисел, вписанные друг в друга, образуют возрастающую *цепь множеств* и *отношения включения* в U:

$$e_0 \subseteq e_1 \ldots \subseteq e_k \subseteq e_{k+1} \ldots e_{k+l} \subseteq e_{k+l+1} \ldots \subseteq e_{k+l+m} \subseteq U \quad (5)$$

$$1^n \cup S_1 \cup S_2 \ldots \cup S_k \cup S_{k+1} \ldots \cup S_{k+l} \cup S_{k+l+1} \ldots \cup S_{k+l+m} \subseteq U$$

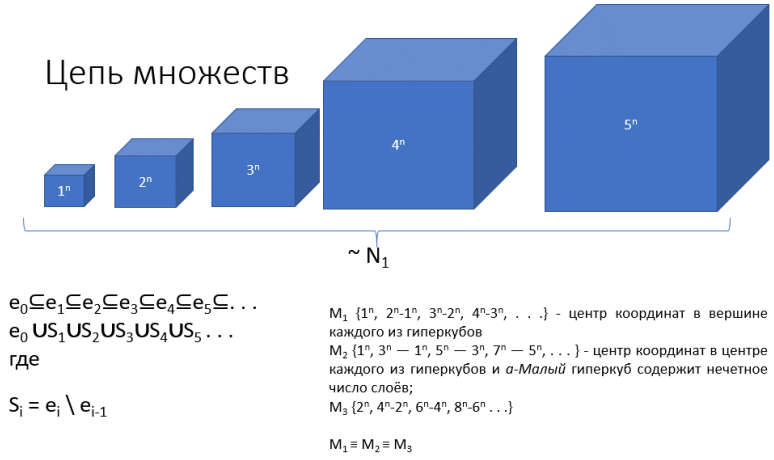


Рисунок 7 - Что такое гиперкуб и слой с позиции теории множеств?

Слой определяется как разность подмножеств $S_i = e_i \setminus e_{i-1}$. Под *гиперкубиком* e_0 понимается фигура, соответствующая 1^n или 2^n, в зависимости от чётности, но с учетом отговорок ниже, эта детализация не приводит к качественным отличиям. Здесь помимо *гиперкубика* e_0 в центре координат первые *k* слоёв образуют малый гиперкуб a^n, к ним добавляется *l* слоев для формирования среднего гиперкуба b^n, и наконец еще *m* слоев для образования c^n, который рассматривается как *универсум* U - трёх и более мерный *диаграммы Эйлера Венна*.

Фигура в виде композиции гиперкубов «начало координат в вершинах» и «начало координат в центрах гиперкубов» преобразуются друг в друга за счет отражения от

гиперплоскостей размерности n-1, перпендикулярных осям координат, и масштабирования w (см. выше).

Итак, гиперкубам с целочисленными рёбрами a, b, c соответственно можно сопоставить подмножества: A, $A \cup B$, $A \cup B \cup C$ в *большом* гиперкубе c^n, вмещающем *средний* и *малый* (*Зимний сад* охватывает *Кофейню - библиотеку*, а центре - *Студия звукозаписи* см. следующий абзац после табл. 1 ниже). Будем обозначать c^n как основное множество U – *универсум*.

Таблица 2 - Определение подмножеств в гиперкубе

Подмножество в Z^n и его мощность $\|\ \|$	Объем подмножества V - это количество помещённых в него гиперкубиков 1^n V равен *мощности подмножества* $\|\ \|$
$\|A\| = a^n$	$V_A = \|A\|$
$\|B\| = b^n \setminus a^n$	$V_B = \|B\| = b^n - a^n$
$\|C\| = c^n \setminus b^n$	$V_C = \|C\| = c^n - b^n$

(Важно обратить внимание, что множество слоёв здесь и ниже записывается заглавной-прописной буквой *курсивом*.) Теорема Ферма эквивалентна высказыванию: в n-мерном пространстве целых чисел Z^n невозможно вписать друг в друга три гиперкуба с ребрами a, b, c таким образом, чтобы $|A| = |C|$ в определениях, данных в таблице 1 выше. В учебном фильме [4] для интерпретации сказанного приводится проект строительства дома для “капризной рок-звезды” в виде трёх вложенных друг друга кубов с целочисленными рёбрами:

- в центре - *Студия звукозаписи*,
- вокруг неё - *Кофейня-библиотека*
- и вокруг последней -*Зимний сад* с условием, что объём *Студии звукозаписи* равен объему Зимнего сада.

Теорема Ферма утверждает, что этот проект не осуществим для трёх вложенных друг в друга (гипер)кубов в пространстве целых чисел, начиная с размерности три и более. Для читателя, как трёхмерного существа, Великая теорема Ферма открывает великолепный шанс увидеть доказательство воочию, для этого необходимо сосредоточить внимание на поиске сходства и отличий в фигуре из трёх гиперкубов размерности два и три.

Отношения над множествами. В средних классах школы отношения рассматриваются преимущественно на примере функций. Некоторая функция отображает одно множество точек - отрезок или прямую по оси X, на другое множество по оси Y - это *бинарное отношение*. В общем случае подобные отношения могут быть установлены над множествами: фигурами, числами, алгебраическим выражениями и т.д.

Определим отношение *эквивалентности* F над U x U, таким образом, что

$$F = \{ (\mathbf{y}, \mathbf{z}) \mid \forall\, \mathbf{y} \in U\ \exists!\ \ \mathbf{x} \in U \} \qquad (6)$$

Эта запись читается так: функция F отображает множество элементов- гиперкубиков из большого гиперкуба c^n (множество U) в него же, *таким образом, что* - знак |, для *любого* (квантор всеобщности, ∀) элемента $\mathbf{y} = (y_1, y_2, \ldots y_n)$ *существует лишь один* (квантор существования ∃!) элемент $\mathbf{x} = (x_1, x_2, \ldots x_n)$, где координаты гиперкубиков можно определить в области положительных значений каждой оси, начиная от вершины большого гиперкуба c^n (помним, что выбор начала координат определяется соображениям удобства исследований). Другими словами, данное отношение *взаимно однозначно* сопоставляет в большом гиперкубе U один гиперкубик 1^n другому, что одновременно

означает равенство их объёмов в силу постулируемой однородности n-мерного пространства R^n. F – работает как функция *эквивалентности*.

Заметим, что и Архимед, действуя как независимый эксперт, в своём знаменитом эксперименте по вытеснению воды физическим телом из ванны, использовал принцип *однородности пространства*, вытекающий из законов физики. Царь Гиерон, живший за 250 лет до новой эры, поручил ему проверить подлинность золотой короны. Взвесить корону было легко, но форма короны затрудняла определение её объема. Как измерить неизвестный объём? — погрузить его в ванну с водой и посмотреть на сколько поднялся верхний уровень воды. Далее по формуле расчета объёма ванны: произведение увеличения высоты на площадь ванны находится объем погружённого в воду тела. Поделив массу на объем, легко получить плотность короны и сравнить с контрольными значениями для слитка чистого золота.

Если бы Архимед работал в атмосфере Земли с объектами, сопоставимыми с горой Эверест, то с учётом разряжения атмосферы по мере набора высоты, учёному пришлось бы дифференцировать пространство на малые однородные объекты, а затем применить операцию интегрирования. Это показывает, что сопоставлять между собой можно лишь *однородные* объекты, имеющие единые признаки: массу, габариты, плотность, стоимость и т. д.

Наглядная иллюстрация бинарных отношений: багажные квитанции пассажиров рейса самолёта или билеты для посещения мультиплекса (комплекса кинозалов) в условиях, когда распроданы все билеты до последнего - в этом случае F *всюду определена* или *тотальна*. Развивая последнюю аналогию, можно представить себе огромный мультиплекс на космической орбите, где каждый слой -это отдельный кинозал со своим уникальным фильмом. Зрители могут свободно обмениваться билетами в пределах каждого кинозала - слоя S, выбирая желаемое зрительское место, а могут проследовать до лифта между этажами и поменять кинозал (слой). Сфокусируем внимание на билетах, каждый из которых обозначает координаты соответствующего места в мультиплексе в виде гиперкубика 1^n. Опустим эти билеты в “виртуальную шляпу” и как следует её “встряхнём”, т.е. запустим генератор случайных чисел.

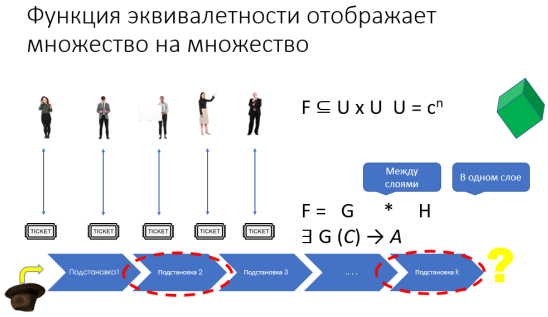


Рисунок 8 - Алгоритм обмена билетами в шляпе реализован с помощью подстановок

Выразим сказанное в предыдущем абзаце на языке теории множеств: не меняя общности, можно представить F как суперпозицию функций: ∀ F = G * H где: H = {(**x, y**) | **x** ∈ {S_i} ∧ **y** ∈ {S_i} }, G = {(**x, y**) | x ∈ {S_i} ∧ **y** ∈ {S_j} : i ≠j } (знак *конъюнкции* ∧ обозначает логическое И, знак ∈ обозначает принадлежность элемента некоторому множеству). Другими словами, ∀ бинарное отношение над множеством или функция F работает в U как с гиперкубиками из одного конкретного слоя, так и с гиперкубиками из разных слоёв и можно это работу исследовать отдельно.

Исследование всех возможных отношений эквивалентности над гиперкубиками в гиперкубе. Как запрограммировать алгоритм обмена билетами в нашей виртуальной

шляпе? Это легко реализовать с помощью подстановок. Сначала необходимо последовательно пронумеровать все места в мультиплексе. Для примера рассмотрим случай четырёхмерного пространства, каждое место задается координатами: x = (x_1,x_2,x_3, x_4) - четверкой целых чисел. Выпишем их в ряд в электронной таблице и отсортируем по нарастающей в порядке: сначала по возрастанию в столбце x_1, затем - по x_2, x_3, x_4 - это напоминает IP адрес узла в глобальной сети Интернет. В итоге такой сортировки получится упорядоченный массив из c^n строк. В результате каждый гиперкубик и каждое место в мультиплексе получит свой уникальный номер - натуральное число, соответствующее элементу массива, т.е. строке в отсортированной таблице.

Таблица 3 - Двумерный случай. С помощью подстановки однозначно задано отношение эквивалентности

Задача: поменять местами верхнюю и нижнюю строки в кубе размерности 2			Реализация: подстановка. (Их общее число счётно ≤ c^n!)								
1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	5	6	7	8	9	4	5	6	1	2	3
7	8	9									

С позиции сравнения объёмов $V_A = V_C$ и $|A| = |C|$ нас интересуют только операции между слоями из разных подмножеств. Доказательство теоремы Ферма сводится к вопросу: существует ли отношение эквивалентности G между *разными* слоями для исследуемой фигуры? И как следствие этого, возможно ли задать функцию, сохраняющую центральную симметричность фигуры и отображающую (знак →) в целом подмножество $C \rightarrow A$ или $A = G(C) \Rightarrow |A| = |C|$? С этих позиций в своём эксперименте Архимед, построил функцию эквивалентности между 3D моделью человеческого тела и вытесненными из ванны гиперкубиками воды.

На Рис. 8 некоторые подстановки выделены пунктирными овалами, а другие - нет. Дело в том, что из всех возможных подстановок необходимо отфильтровать лишь те, которые сохраняют свойство центральной симметричности фигуры. Именно они выделены овалами как *допустимые* в отличие от *недопустимых*, разрушающих свойство центральной симметрии фигуры. Если забыть о центральной симметрии, то легко привести пример Пифагоровой тройки для n ≥ 3 в параллелепипеде 5 x 5 x 5 - трёхмерной фигуры, соответствующей с позиции теории множеств арифметическое выражению: $(5^2 \setminus 4^2 = 3^2) \times 5^1$ здесь знак x означает *Декартово произведение множеств*. Результаты Декартова произведения множеств: {1,2,3,4,5,6,7,8} x {a,b,c,d,e,f,g,h} = Шахматная доска.

R x R x R = R^3 -трёхмерное пространство, Z x Z x . . . x Z = Z^n -это n-мерное пространство целых чисел и т.п.. Учащимся будет интересно поупражняться в Декартовом произведении отрезка [-½ , ½] x [-½ , ½] x . . . [-½ , ½] = $[-½ , ½]^n$, а также цепи отрезков длиной 1,2,3 . . . на основе ряда натуральных чисел N_1. Это поможет увереннее представить слоистую структуру гиперкуба, и смысл формулы (5).

Для n -мерного пространства Пифагоровы тройки могут быть в виде Декартова произведения результата вычитания квадратов на некоторый гиперкуб:

$$(c^2 \setminus b^2 = a^2) \times d^{n-2}, \qquad (7)$$

где (a, b c) - это Пифагорова тройка на двумерной плоскости.

Декартово произведение результата вычитания квадратов на некоторый гиперкуб для случая трёхмерного пространства напоминает сечение антенного кабеля, при этом подразумевается квадратное сечение. Итак, пожертвовав принципом центральной сим-

метрии, легко отыскать бесконечное множество таких троек, лишь ещё раз подтверждающих теорему Пифагора.

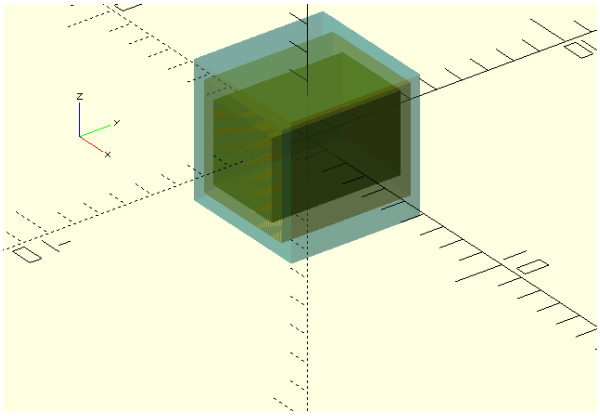


Рисунок 9 - Пример Пифагоровой тройки в трехмерном пространстве. Соблюдена лишь осевая симметрия. Фигура, соответствующая с позиции теории множеств арифметическому выражению (5^2 ¥ $4^2 = 3^2$) x 5^1

Множество слоёв. Эквивалентность. Симметричность фигуры. Известно, что если на некотором множестве A определено отношение эквивалентности, то существует такое *разбиение* множества A на непустые подмножества, при котором каждый класс разбиения состоит из всех попарно сравнимых элементов. Обратно, для любого разбиения A на непересекающиеся непустые классы существует такое отношение эквивалентности на A, что классы разбиения будут классами попарно сравнимых элементов [8]. ∀ слой S_i из U может быть разбит на попарно непересекающиеся *классы* d - соответствующих размерностей *p*:

$$S = \cup\, d_i \;\forall\; i \neq j \quad d_i \quad \cap\, d_j = \varnothing \tag{8}$$

где в качестве класса выступает уже знакомый *кубоид* $d_i = m^k\, 1^{n-k}$, где m – его целочисленное ребро, n – размерность пространства, k – натуральное число не более n. Все слои в гиперкубе $c^n = U$ имеют одну и ту же структуру и один и тот же набор классов - можно составить таблицу соответствия для отношения G, как на рисунке ниже для гиперкуба размерности три, но результат легко обобщается на случай n-мерного пространства:

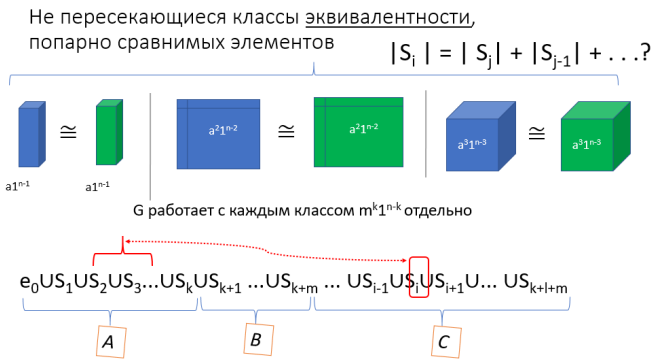


Рисунок 10 - Функция *A* = G(*C*) должна оперировать с попарно сравнимыми элементами, отдельно по каждому классу разбиения подмножеств *A* и *C*

Два элемента сравнимы тогда и только тогда, когда они принадлежат к одному классу $d_i = m^k 1^{n-k}$. Если функция *A* = G(*C*) существует, то она должна оперировать с попарно сравнимыми элементами отдельно по каждому классу разбиения подмножеств *A* и *C*. Поскольку мощность каждого следующего слоя S_i больше предыдущего S_{i-1}

(нумерация происходит от центра к периферии), то результатом функции эквивалентности $G(S_i) \in C$ будет некоторое множество последовательно следующих слоёв $\{...S_j... \} \in A$.

Сфокусируем внимание на *ограничении отношения* до одного конкретного слоя $G|_{S_i} = \{(\mathbf{x}, \mathbf{y})| \ \mathbf{x} \in \{S_i\} \wedge \{S_i\} \in C, \mathbf{y} \in A \}$ и зададимся вопросом, во что отобразится один слой из *C*? На рисунке выше выделен слой S_i в подмножестве слоёв *C* в формуле, описывающей гиперкуб в виде цепи. Ограничение подобно трафарету, а для поколения цифровой эпохи и сетей, можно прибегнуть к иной аналогии: ограничение подобно фильтрации IP адресов. Поскольку из всех возможных подстановок ранее были отфильтрованы лишь те, которые сохраняют свойство центральной симметричности фигуры, постольку результатом действия функции $G(S_i)$ будет фигура, также обладающая центральной симметричностью. Отбраковывая варианты, нарушающие центральную симметрию фигуры, получим либо множество слоёв в *A,* либо всё подмножество *A* в целом*,* в зависимости от соотношения мощностей $|S_i|$ и $|A|$ подмножеств. По мере детализации разбиения фигуры, увеличения масштаба w и уменьшения толщины слоёв можно добиться ситуации, когда единственный слой из *C* отображается в множество последовательно следующих слоёв в *A,* исключая e_0, что существенно упрощает анализ: все сопоставляемые слои имеют одну и ту же структуру, форму.

Важно отметить, что мощность |S| - это число гиперкубиков в слое, и одновременно его объём в R^n, а в силу отношений эквивалентности, взаимной однозначности между гиперкубиками из подмножеств *C* и *A*:

$|S_i| = |S_k| + |S_{k-1}| + |S_{k-2}| \ldots$ – это соотношение содержит один слой из *C* и натуральное число слоев из *A*, при этом ни один из слоёв не может быть задействован в отношениях эквивалентности G частично, иначе произойдет неустранимый дефект фигуры, будет нарушено отношение эквивалентности для некоторых гиперкубиков. (В терминах геометрии описанная ситуация характеризуется как разрыв в следовании слоёв, их неполное заполнение - антипод непрерывности.) Этот случай наперёд был исключен путем фильтрации лишь *допустимых* подстановок (см. рассуждения выше и Рис. 10). Поэтому слои S_k, S_{k-1}, S_{k-2}, . . . должны следовать непрерывной цепью. В пределе в (5) гиперкубик в начале координат e_0 можно заменить на пустое множество Ø - и это не повлияет на сделанные выводы.

Из рисунка 10 легко понять, что обеспечить одновременное соответствие элементов слоя больше, чем по одному классу невозможно. Все классы имеют разные размерности одного и того же ребра *кубоида* i^k, сомножитель 1^{n-k} можно отбросить как безразмерный коэффициент в силу принципа соответствия (см. выше), и поэтому равенство по одному классу исключает равенство по другому классу в силу выводов, сделанных по итогам анализа системы уравнений формулы (4).

Следовательно, для n = 2, где отношение $\mathbf{y} = G(\mathbf{x})$ ограничивается только на классе одномерных рёбер, Пифагоровы тройки существуют, а для n =3, где отношение эквивалентности работают одновременно на классах граней и рёбер – нет. Аналогичный вывод о невозможности отношения эквивалентности $A = G(C)$ следует и для n- мерного случая, где сравниваются элементы из классов общим числом n-1. Это значит, что для ∀ разбиения большого гиперкуба c^n ∃! функция G, сохраняющая центральную симметрию и непрерывность слоёв, для которой $|A| \sim |C|$ арифметические операция над мощностями слоёв недопустимы в силу отсутствия отношений эквивалентности (лишено смысла сравнение *несопоставимых* объектов). Математики Древней Греции ввели понятие *несоизмеримости* отрезков. С этих позиций каждый слой S_i несоизмерим с другим S_j в

пространстве целых чисел размерности свыше двух, аналогичное верно и для множеств непрерывно следующих слоёв {. . . S_i . . .} и {. . . S_j . . .}.

Налицо *апория* - вымышленная, логически верное высказывание, которое не может существовать в реальности, подобное суждение фиксирует несоответствие эмпирического факта и описывающей его теории. Фигура, соответствующая арифметическому выражению (1) при n > 2, не существует в природе, а тройку кубов с целочисленными ребрами, *a, b, c* нельзя вписать друг в друга. Этот вывод не зависит от масштаба w и разбиения *большого* гиперкуба на слои, а следовательно, рациональных числах решения теоремы Ферма также не существует - хотя бы одно из тройки числе должно быть иррациональным. Теорема Ферма доказана сугубо формальными математическими методами. (Впервые приведённое доказательство было опубликовано в записях базы данных для ЭВМ и депонировано автором в Роспатент [9]) как паллиативного способа регистрации научного открытия в условиях *правовой лакуны* [10].



Рисунок 11 - Фото гиперкуба деревянного 3D на подставке с доказательством Великой теоремы Ферма. Дата заявки 20.03.2021 патента на пром. образец № 2021501435/49 [11]

Пронзание или сечение?

Формула (5) - это результат исследования гиперкуба “одномерным зондом”. Она может быть выведена из определения слоя (3) или Декартова произведения цепи отрезков. Для наглядного сравнения в фильме приводится сечение трёхмерного куба двумерной плоскостью и *пронзание* многомерного куба аналогичной двумерной плоскостью. Тезис о пронзании, а не сечении гиперкуба двумерной плоскостью легко понять из формулы двух плоскостей, натянутых на ортогональные друг другу векторы:

$$\alpha 1*X1 + \beta 1*X2 \neq \alpha 2*X3 + \beta 2*X4, \quad (9)$$

здесь строчные литеры X обозначают единичные векторы, построенные на основе осей x1, x2, x3, x4 соответственно, коэффициенты α и β -это произвольные действительные числа. Из это формулы следует, что лишь в трёхмерном кубе две ортогональные друг другу плоскости могут иметь прямую пересечения, одновременно принадлежащую обеим плоскостям. В четырёх и более размерном пространстве плоскости, пересекающие в начале координат, имеют лишь одну общую точку (всего число различных двумерных плоскостей в гиперкубе вычисляется из числа сочетаний $C^2_n = n(n-1)/2$.) С позиции наблюдателя Фёдора, стоящего у самой начала координат на одной пронзающей гиперкуб двумерной плоскости, другая представляться нульмерной точкой - пятном, подобно тому каким видит дуло ружья целящийся в мишень стрелок. Такую точку легко “охватить игольчатым ушком”. Именно поэтому двумерная плоскость не рассекает гиперкуб на несвязные части, а лишь *пронзает* его.

Следствия и обобщения. С философских позиций в Великой теореме Ферма заложен конфликт между *содержанием* (объёмом) вложенных друг в друга гиперкубов и их *формой*: условие о центральной симметричности и непрерывности следования слоёв. Можно добиться соответствия содержания в ущерб форме и наоборот. Этот конфликт преодолевается лишь в двумерном пространстве, где существуют Пифагоровы тройки, как редкое явление *гармонии*. Такая ситуация напоминает фундаментальное *соотношение неопределённости* Гейзенберга в квантовой механике, устанавливающий предел точности одновременного измерения пары физических величин, описывающих систему, как например, импульс и положение частицы.

В 1900 году немецкий математик Давид Гильберт сформулировал в своём докладе на II Международном конгрессе математиков двадцать три нерешенные задачи-проблемы, решение которых должно было быть целью математической науки XX века, среди них под номером десять проблема была сформулирована предельно просто [12]:

«Пусть задано Диофантово уравнение с произвольными неизвестными и целыми рациональными числовыми коэффициентами. Указать способ, при помощи которого возможно после конечного числа операций установить, разрешимо ли это уравнение в целых, рациональных числах.»

Заметим, что Великая теорема Ферма как раз-таки является Диофантовым уравнением. Алгоритмическую неразрешимость *Десятой проблемы Гильберта* доказал Юрий Владимирович Матиясевеч в 1970г. в Санкт-Петербургском отделении Математического института им. В. А. Стеклова РАН [13]. Это доказательство выходит далеко за рамки школьной математики, но основные идеи изложены в версии для школьников [14], что очень важно для популяризации математики среди юношей и девушек. Вместе с тем, можно уверенно утверждать, что некоторые виды Диофантовых уравнений не имеют решения, исходя лишь из их общего вида и проверки на наличие возможного конфликта между формой и содержанием фигуры, соответствующей управлению. Например, развивая примененный выше подход, приходим к выводу: для любых *рациональных коэффициентов* α, β, γ . . . (конечное число коэффициентов) следующее уравнение неразрешимо в целых:

$$\alpha(a^n - b^n) + \beta (c^n - d^n) + \gamma (e^n - f^n) + \ldots = 0 \qquad (10)$$

И можно обобщить вывод о неразрешимости на рациональные числа Q (если бы существовало решение в рациональных числах, то за счет масштаба w нашлось бы решение и в целых числах). Этот заключение основано на том, что множество центрально симметричных слоёв (симметрия очевидно вытекает из самой формулы) не является счётно-аддитивным, и операция по сравнению мер фигур (проще говоря объёмов) не до-

пустима. В математике *мера* -это функция, присваивающая неотрицательное действительное число или +∞ (некоторым) подмножествам множества. Мера должна быть *счётно аддитивной*: если некоторое множество можно разложить на конечное (либо *счётно-бесконечное*) число непересекающихся подмножеств, которые измеримы, то исходное подмножество также будет измеримо, а его мера определяется путём суммирования мер подмножеств. Для случая множества слоёв приведённое в сокращенном виде аксиоматическое определение меры вступает в конфликт с формой слоя и свойством центральной симметрии Фигуры. Выходит, что для доказательства Великой теоремы достаточно определения слоя, лишь одной формулы (5) и глубокого понимания основополагающих принципов *однородности, изотропности, симметрии* заложенных в аксиомах Евклидова пространства, которые вытекают из физики Вселенной.

Другой пример - обобщение Великой теоремы Ферма на уравнение вида $a^k + b^l = c^n$, где k, l, n - натуральные числа, требуется отыскать решение в целых: a, b, c, кроме тривиальных нулевых значений. В пространстве Z^n это уравнение следует записать так, чтобы привести к общей размерности. С учетом "постулатов Евклида с позиции цифровизации" (см. Табл. 1) уравнение принимает вид:

$$a^k * 1^{n-k} \pm b^l * 1^{n-l} = c^n \qquad (11)$$

При этом не меняя общности, считаем, что $k \le l \le n$ (возможны переименование переменных и перенос в другую часть уравнения с изменением знака). Далее следует совместить центры трёх *кубоидов* с началом координат, а их грани расположить перпендикулярно осям. При этом следует добиться максимальной *степени симметрии фигуры*, как описано ниже.

Таблица 4 - Пример. Симметричность в четырёхмерном пространстве n = 4

Симметрия относительно:	Симметричность относительно подпространства ⊥ размерностью	Симметричность вдоль под-пространства ‖ Размерностью (степень симм.)	Во что отобразится точка с координатами (x_1, x_2, x_3, x_4)
I	II	III = n - II	IV
Куба по осям X_1, X_2, X_3	3	1	(x_1, x_2, x_3, $-x_4$)
Плоскости X_1, X_2,	2	2	(x_1, x_2, $-x_3$, $-x_4$)
Оси X_1	1	3	(x_1, $-x_2$, $-x_3$, $-x_4$)
Точки в начале координат и в центре всех гиперкубов	0	4	($-x_1$,$-x_2$,$-x_3$, $-x_4$)

Под *степенью симметрии* понимается значение колонки III этой таблицы. Легко убедиться, что для фигур, являющихся композицией элементов разной степени симметрии, итоговый показатель симметрии всей фигуры определяет элемент с минимальным значением.

В школе и вузе на уроках физики, геометрии, черчения, инженерной графики или 3D моделирования учащиеся привыкли работать с осевой симметрией, симметрией относительно плоскости, построенной на определенных осях, а также с центральной симметрией. Легко обобщить приведенную выше таблицу на n-мерный случай. Заметим,

что размерности подпространств во втором и третьем столбце таблицы дополняют друг друга до размерности пространства, то есть, до n.

Если фигура, соответствующая приведенной формуле (11), допускает *пронзание* вдоль подпространства симметрии (колонка III) хотя бы трёхмерным зондом, а тем более подпространством более высокой размерности, то в фигуре имеется конфликт между формой и содержанием, как для случая трёхмерного куба и центральной симметрии (см. логику доказательства Великой теоремы Ферма выше).

В самом деле, сравнение мер (объемов) частей фигуры, соответствующей Формуле (11) - это значит отыскание функции эквивалентности, отображающей Фигуру в саму себя. Из Табл. 4 следует, что при этом сохраняются объемы, линейные размеры, а следовательно, и свойство симметрии любой степени для ∀ точек I и II в Фигуре имеем:

$$\Delta V_I = \Delta x_1 * \Delta x_2 * \Delta x_3 * \Delta x_4 \dashrightarrow \Delta V_{II} = \Delta x_1 * \Delta x_2 * \Delta x_3 * \Delta x_4 \qquad (12)$$

(Все сомножители в сравнении объемов перемножаются независимо, а знак Δx не принимается во внимание). Это иллюстрирует важный принцип: функция эквивалентности отображает элементы слоя в подпространстве зонда таким же образом, как и во всей фигуре, которую исследует зонд. (Его можно математически строго обосновать с позиции теории множеств и бинарных отношений, но для понимания достаточно приведенной выше формулы.)

Для трёхмерного куба функция эквивалентности работает над двумя классами попарно сравнимых элементов и именно это вызывает противоречие, как показано выше на Рис. 10.

Если максимальная степень симметрии в формуле (11) равна двум, то располагая гиперкубы как описано выше и пронзая Фигуру двумерным зондом, мы получим соизмеримые слои. В самом деле: $a^2 * 1^{n-2} \pm b^2 b^{l-2} * 1^{n-l} = c^2 * c^{n-2}$ равносильно соотношению между множествами слоёв $|\{. . . S_i . . . \}| = u* |\{. . . S_j . . . \}| \pm v * |\{. . . S_k . . . \}|$, где $u = -b^{l-2}$, $v = c^{n-2}$ - то есть целые числа, при этом мощность множества или площадь каждой из трёх двумерной трапеции, определяется через произведение длины средней линии (это как раз индекс слоя для двумерной плоскости в метрах) на соответствующую высоту, например, в нанометрах имеем: $i*h_i = j*h_j, + k*h_k$. (см. Рис. 7). Выберем h_i = НОК(j,k) и сократим обе части уравнения на это число. Общеизвестно из школьного курса математических классов, что такое линейное уравнение имеет бесконечное число решений относительно h_j, h_k в целых числах. Как и в примере Пифагоровой тройки в n - мерном пространстве с соблюдением симметрии относительно кубоида, ортогонального плоскости (см. Рис. 9.), уравнение (11) может иметь решение, когда итоговый показатель симметрии всей фигуры равен двум. Но какие именно это будут a,b,c,d ? - этот вопрос остается открытым.

Гипотеза Леонарда Эйлера. В 1769 году Леонард Эйлер, предположил, что увеличив число слагаемых в уравнении, аналогичном теореме Ферма до четырёх, пяти и т.д., когда степень n превышает суммарное количество сравниваемых гиперкубов слева и справа в Диофантовом уравнении, исследователь обязательно придёт к выводу о его неразрешимости. Ряд учёных-математиков и любителей опровергли эту гипотезу для случая 4-х 5-ти, 7-ми, 8-ми мерных гиперкубов. Необычайно красивая коллекция алгебраических и арифметических выражений приведена в [15]. (Способ разложения одного хексеракта на пять других хексеракт всё ещё дожидается своего звёздного часа).

Другое обобщение теоремы Ферма на случай четырёх гиперкубов приводит к Диофантову уравнению в виде: $a^4 + b^4 + c^4 = d^4$. С помощью теории множеств и Диаграмма

Эйлера-Венна, предполагая d > c > b > a, можно представить выражение из суммы четырех гиперкубов как:

$$d^4 \setminus c^4 = b^4 \cup a^4 \quad (13)$$

здесь слева - множество гиперповерхностей размерности n = 3, справа - объединение двух гиперкубов размерности n=4. Четвертый гиперкуб a^4 получается путём операций над слоями из b^4, но произведенных с отступлениями от принципов симметрии степени три. Прозондируем фигуру, соответствующую (13) трёхмерным зондом. Представим себе полый трёхмерный куб с утолщенной стенкой, это разность множеств $d^4 ¥ c^4$, далее поместим в центр гиперкуб b^4. Согласно доказанной выше теореме Ферма имеется дисбаланс между подмножествами $(d^4 \setminus c^4) \setminus b^4$. Следовательно, есть шансы из дефектов слоёв (частичное удаление слоя) создать некую фигуру, возможно a^4, но в любом случае в результате проведённого зондирования обнаружилось нарушение симметрии. Если эту новую фигуру разместить в области положительных значений осей, то при отражении от гиперплоскостей и масштабировании число гиперкубов b^4 увеличивается в 2^n, то есть в 16 раз, при этом фигура становится *несвязной*. Этим новая модель радикально отличается от ранее рассмотренной комбинации из трёх вложенных кубов со степенью симметрии n. (Прежде всего, нарушается условие об однородности пространства, см. внимательнее на гиперкубы b^4). А что можно сказать относительно двумерного зондирования? Расположим четыре тессеракта так, чтобы добиться максимальной симметрии ниже трёх - т.е. степени два, плоскости на осях X_1, X_2 (помним, что обе оси X_3, X_4 перпендикулярны этой плоскости.)

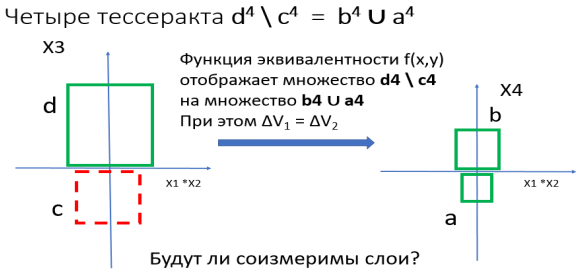


Рисунок 12 - Разрешимо ли Диофантово уравнение $a^4 + b^4 + c^4 = d^4$?

Поскольку ∀ слой S_i *соизмерим* с другим S_j, построим плоскость на основе осей X_1, X_2 (для сокращения обозначим её как X_1 x X_2 - Декартово произведение осей. Для удобства представления выберем двумерные проекции $d^4 \setminus c^4$ на плоскость, проведенную через X_3, и ортогональную X_1 x X_2, а проекцию гиперкубов $b^4 \cup a^4$ - на плоскость, проведённую через X_4, также ортогональную X_1 x X_2 .(Отличительным от прочих цветом и штриховкой выделен объём / мера c^4, вычитаемая из d^4.) Заметим, что двумерные проекции всех гиперкубов симметричны относительно вертикальных плоскостей, и эта степень симметрии равна двум (двумерный зонд). Конфликт между формой и содержанием, как для случая трёхмерного куба и центральной симметрии, отсутствует. Убедимся в возможности достичь равенства объемов (мер) послойно, с соблюдением симметрии относительно вышеперечисленных плоскостей. Для этого, двигаясь от центра к периферии в плоскости X_1 x X_2, последовательно получим соотношения:

$$\Delta V_1 = \Delta V_2$$
$$(a^2 + b^2)S_i * h_i = (d^2 - c^2)S_j * h_j \text{ или}$$
$$(a^2 + b^2)S_i * h_i = d^2 S_j * h_j \text{ или}$$
$$b^2 S_i * h_i = (d^2 - c^2)S_j * h_j \text{ или} \quad (14)$$

$b^2 S_i * h_i = d^2 S_j * h_j$
(выбор уравнения зависит от диапазона
индексов i, j и соотношения рёбер
гиперкубов.)

где S_i, S_j - это слои в двумерной плоскости X_1 x X_2 в сравниваемых парах гиперкубов d^4 и b^4 с одной стороны c^4 и a^4 - с другой. С учетом сказанного о Пифагоровых тройках в n -мерном пространстве в формуле (7) и на Рис. 9, каждый двумерный слой необходимо умножить на рёбра, перпендикулярно расположенного кубоида, относительно которых этот слой симметричен. Для треугольника на плоскости $|S_i| = i$ см. Рис. 7. При этом разных диапазонах индекса сомножители в (14) могут быть разными, но для $\forall$ i, j $\exists$ разбиение и достаточно большой масштаб w, такие, что целые числа h_i , h_j будут связаны той или иной строкой в (14), например для первой строки $h_i = h_j (d^2 - c^2) j / (d^2 - c^2) i$. Умножая масштаб на знаменатель дробной часть последнего выражения, можно избавиться от дробных чисел. В результате такого преставления Фигура будет иметь симметрию второй степени и любые слои в ней окажутся *соизмеримыми,* что указывает на потенциальную возможность отыскать четыре гиперкуба с целочисленными рёбрами для (13).

Описанный на последнем примере способ определения разрешимости является необходимым, но недостаточным условием для поиска положительного ответа на вопрос. На предпоследнем примере - достаточным условием для формулировки вывода о неразрешимости Диофантова уравнения.

Приведенное ниже численное решение в целых, его обнаружил - американский математик, профессор математики Гарвардского университета Но́ам Дэ́вид Э́лкис в 1988г. [16]. Поскольку числа большие и электронная таблица из пакета офисных программ с ними не справится, текст листинга программы Fermats_family.py можно скопировать и запустить на Python, например в любом из популярных онлайн трансляторах:

========== Листинг 2 Fermats_family.py ==========

```
a = 95800
b = 217519
c = 414560
d = 422481
print("Расчет суммы 4-х мерных гиперкубов")
print(' a = %d b = %d ; a^4 + b^4 = %d' % (a, b, a**4 + b**4))
print('c = %d d = %d ; c^4 - d^4 = %d' % (c, d, d**4 - c**4))
```

Результат исполнения программы.

```
Расчет суммы 4-х мерных гиперкубов
a = 95800 b = 217519 ; a^4 + b^4 = 232289243981590496032l
c = 414560 d = 422481 ; c^4 - d^4 = 232289243981590496032l
```

==========

как легко убедиться результаты вычисления правой и левой частей совпадают.

Заключение: о роли творческого воображения. Принципы однородности, изотропности пространства, свойства симметрии исследуемой фигуры стали для автора ключевыми идеями для поиска краткого наглядного доказательства Великой теоремы. Метод *геометрической алгебры*, оперирующий понятиями совмещения, перемещения, поворота фигур хорошо известен в науке уже 23 столетия. В отличие от современников Пьера де Ферма, учащиеся XXI века располагают богатыми возможности

3D-моделирования и визуализации, облегчающими творческий поиск и численную проверку гипотез.

Французский математик Клод Чаботи (Claude Chabauty) в 1938 г. защитил докторскую диссертацию по теории чисел и алгебраической геометрии, активно применял методы симметрии пространств (подпространств) при анализе Диофантовых уравнений, ещё в середине XX века.

Хотя *Десятая проблема Гильберта* не имеет алгоритмического решения, но это не исключает возможности поиска на основе общих знаний физики, законов симметрии, аналогии, интуиции, эстетики. Для сравнения: игра в Го не поддается алгоритмическому решению, но на основе нейросетей команда Deepmind сообщила о создании новая модели нейронной самообучающейся сети AlphaGo Zero - непревзойдённого “монстра” - игрока в шахматы и Го. Новая версия не только сокрушительно обыгрывает прошлые версии самой себя, но ещё и не требует никакого человеческого участия в процессе машинного обучения [16]. Автор полагает, что решение Диофантова уравнения в общем случае относится к невычислимым задачам.

По словам Альберта Эйнштейна «фактов в жизни предостаточно - не хватает лишь немного фантазии». Междисциплинарный подход позволил отыскать креативное доказательство, основные идеи которого, по выражению Пьера де Ферма, можно разместить как на *широких полях Диофантовой математики.* А в цифровую эпоху - на гранях обычного деревянного либо виртуального кубика [17].

Миньон Ким, [Minhyong Kim] математик из Оксфордского университета, исследуя скрытую арифметическую симметрию Диофантовых уравнений, утверждает: «Должен быть способ использовать физические идеи для решения задач в теории чисел, но мы пока ещё недостаточно хорошо продумали то, как создать подобную платформу. Мы находимся в таком состоянии, когда наше понимание физики достаточно хорошо развито, и в нём заинтересовано достаточное много специалистов по теории чисел для того, чтобы сделать следующий шаг». По мнению учёного, этот шаг произойдет уже в течение ближайших 15 лет, он считает: «В наше время практически невозможно интересоваться геометрией и топологией, ничего не зная о физике [18]. Возможно, кто-то из читателей внесёт и свою лепту на этом интересном поприще. Посмотрите восхитительные графики Миньона Кима, касающиеся решения уравнения $x^4 + y^4 = 1$, в комплексных числах в виде тора с тремя отверстиями.

Файлы, создающие 3D фигуры в настоящей статье, можно свободно скачать и запустить в OpenSCAD на курсе *Физика для менеджеров* сайта Массовых открытых онлайн курсов https://univer.emediator.ru/ Там же - форум для обсуждения и упражнения [17].

Список литературы

1. Начала Евклида, Книги II. Перевод с греческого и комментарии Д.Д.Мордухай-Болтовского при редакционном участии М.Я. Выгодского и И.Н.Веселовского. Эвклид М. Л., ГТТИ, 1948. с. 123-142

2. Nigel Boston University of Wisconsin—Madison The Proof Of Fermat’s Last Theorem. Spring 2003 p 4-140 Ref. math.wisc.edu/~boston/869.pdf доступ 29.09.2021

3. Коллективная монография «Обучение и воспитание детей и подростков: от теории к практике: М.А Авдыев с. 330-348 / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2020.

4. Учебный Фильм “Великая теорема Ферма для миллиардов обычных людей” https://www.facebook.com/edogovor/videos/393973561944576 доступ на 03.01.2021

5. М.А. Авдыев Восхождение к вершине гиперкуба издательство Ridero 2020

6. Аудиокнига Восхождение к вершине гиперкуба издательство и теорема Ферма с закрытыми глазами.

7. OpenSCAD - это программа для создания твердотельных 3D-моделей САПР. Это свободное программное обеспечение распространяется под лицензией General Public License версия 2, Мариусом Кинтелом (Marius Kintel), работает под операционными системами Linux / UNIX, Windows и Mac OS X сайт openscad.com доступен на 03.01.2021

8. См. Стр. 26-27. Белова, Л. Ю. “Элементы теории множеств и математической логики.” Теория и задачи: учебное пособие Ярославский госуниверситет 2012. ISBN 978-5-8397-0878

9. Свидетельство БД для ЭВМ 2020621077 приоритет установлен 11.03.2020.

10. Заявка на получение патента на промышленный образец № 2021501435/49 Дата подачи заявки 20.03.2021 Заявитель(и) Авдыев Марат Александрович название пром. образца “Гиперкуб трёхмерный деревянный на сборной стойке с доказательством Великой теоремы”.

11. Согласно ст. 44 Конституции РФ интеллектуальная собственность охраняется законом. Между тем, постановление Совмина СССР от 21.08.1973 N 584 "Об утверждении Положения об открытиях, изобретениях и рационализаторских предложениях" утратило силу на территории РФ с 01.01.2021 в связи с изданием Постановления Правительства РФ от 03.02.2020 N 80. Работа “регистраторов открытий” РАЕН - МААНОиИ от имени РФ в системе российского и международного права (ВОИС, Женевский договор и др. ратифицированы РФ) в рамках определенной ими “совместной деятельности”, происходит без законных оснований и вне рамок Конституции РФ.

12. David Hilbert. Vortrag, gehalten auf dem internationalen Mathematiker-Kongreß zu Paris 1900 (нем.). — Текст доклада, прочитанного Гильбертом 8 августа 1900 года на II Международном конгрессе математиков в Париже.

13. Ю.В.Матиясевич. Диофантовость перечислимых множеств. – Доклады АН СССР, том 191, вып. 2, с. 279–282, 1970. ссылка по сост. На 03.11.2021: http://publ.lib.ru/ARCHIVES/M/MATIYASEVICH_Yuriy_Vladimirovich/MatiyasevichYu.V.Desyataya_problema_Gil'berta.(1993).[djv-fax].zip

14. Ю. В. Матиясевич, Десятая проблема Гильберта, Журнал Квант, 2021,номер 2, 2–8.

15. A Collection of Algebraic Identities By Tito Piezas III ссылка по состоянию на 03.11.2021 см. https://sites.google.com/site/tpiezas/Home

16. Наварро, Хоакин. Неуловимые идеи и вечные теоремы. Великие задачи математики. - М.: Де Агостини, 2014. - С. 84. - 160 с.

17. Учебный курс “Физика для менеджеров” См. Ссылку https://univer.emediator.ru/moodle/course/view.php?id=39 по состоянию на 03.11.2021

18. Secret Link Uncovered Between Pure Math and Physics By Kevin Hartnett December 1, 2017 https://www.quantamagazine.org/secret-link-uncovered-between-pure-math-and-physics-20171201/ там же имеется подкаст статьи на английском языке.

ГЛАВА 3. НОВЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

3.1. Новые технологии обучения студентов педагогических вузов в условиях этнокультурной среды

Современной модели профессионального образования необходимо учитывать поликультурное окружение многонационального государства и базироваться на принципах этнокультурного плюрализма. Обязательным компонентом профессиональной подготовки педагогов следует считать изучение будущими учителями культурных ценностей этнических коллективов, их этнопсихологических, этнопедагогических и исторических характеристик. С этой целью в современном образовательном процессе должны получить широкое распространение этнокультурные технологии, рассматриваемые как совокупность разнообразных методов и приёмов, применяемых в этнокультурном образовании и воспитании личности.

Единого понимания среди современных исследователей относительно сущности этнокультурных образовательных технологий на настоящий момент нет. Кто-то рассматривает их как способы и средства организации социокультурных процессов по изучению, сохранению и распространению материальных и духовных ценностей, созданных тем или иным народом; кто-то – как специально организованную систему знаний, умений и навыков, имеющую «целью оптимизацию разносторонней этнокультурной деятельности людей и этнокультурного развития региона, общества в целом, в условиях современной нарастающей взаимозависимости, динамики и кризисного развития общественных и социокультурных процессов» [27]. Согласно общепринятой точки зрения, этнокультурные образовательные технологии можно определить как совокупность воспитательных приёмов, форм, методов, средств обучения, базирующихся на фундаментальных основах народной педагогики, теории этноса, этнопсихологии, философии, культурологии, фольклористики, социально-культурной деятельности, а также других пограничных отраслях научного знания, позволяющих оптимизировать и активизировать процесс освоения, сохранения, приумножения и трансляции этнокультуры в современных условиях.

В начале XX века, размышляя о будущем России, ее человеческом потенциале, И.А. Ильин писал: «Образование в отрыве от духа, совести, веры и характера не формирует человека, а разнуздывает и портит его, ибо оно дает в его распоряжение жизненно выгодные возможности, технические умения, которыми он, бездуховный и бессовестный, безверный и бесхарактерный, начинает злоупотреблять. Надо раз и навсегда установить и признать, что безграмотный, но добросовестный простолюдин есть лучший человек и лучший гражданин, чем бессовестный грамотей, что формальная «образованность» вне веры, чести и совести создает не национальную культуру, а разврат пошлой цивилизации». И.А. Ильин замечает: «Образование без воспитания есть дело ложное и опасное. Оно создает чаще всего людей полуобразованных, самомнительных и заносчивых карьеристов: оно развязывает и поощряет в человеке «волка» [11, с. 263].

Сегодня образование свелось по сути исключительно к обучению, предельно формализовав и выхолостив всю духовную и нравственную основу воспитания, весь его культурный базис. Эта ситуация неизбежно ведет к массовому выходу в самостоятельную жизнь целого поколения молодых граждан страны, не окультуренных опытом и ценностями прежних эпох, не впитавших в себя достижений национальной культуры и искусства [34].

Здесь уместно обратиться к итогам эмпирических исследований И.С. Сухорукова [29], констатирующего эскалацию негативных явлений в состоянии духовной культуры молодежи, усиление кризиса идентичности подростков и юношества [30, с. 53-62]. По его данным, что у детей и молодежи исчезает установка на консолидацию, сплоченность со своим этносом, ценностно-ориентационное единство, приверженность традициям и нравственным нормам общества [28, с. 112-118]. Отсюда становится более понятной значительно растущая роль институтов социального воспитания в формировании принадлежности молодежи к своему этносу, его истории и культуре, к традициям своих отцов и дедов. Именно эти факторы являются катализаторами формирования этнокультурной идентичности, принадлежности личности к этносу, к национальной истории и культуре [29, с. 92-101].

Отрыв молодежи от культурных традиций и духовного опыта этноса становится сегодня чрезвычайно опасен, ибо способствует усилению кризиса идентичности в сознании юных граждан, о чем предупреждает А.В. Репринцев. Идентичность формируется в процессе социализации личности и обретает конкретные личностные характеристики и проявления, связанные с осознанием собственного Я, своей принадлежности к конкретному социуму [17, с. 6-17]. В обретении этнокультурной идентичности особенно важен подростковый и ранний юношеский возраст, когда завершается формирование характера личности, происходит закрепление всего комплекса функций социально зрелого человека – социальных, морально-правовых, профессионально-трудовых [14, с. 26-39].

Глобализация культуры, вытеснение национальных культур «массовой», «универсальной» культурой порождает опасные социальные и психологические эффекты, способствующие «регрессии личности к инфантильному уровню», формированию «спутанной идентичности» [21, с. 5-19]. Эти личностные психологические состояния становятся сегодня весьма распространенными в среде подростков и юношества, приводят молодых людей к утрате социального оптимизма, неверию в себя, аномии, самоизоляции. «Главной причиной, усиливающей кризис идентичности в юношеском возрасте, становится деструкция социокультурной среды, традиционной общественной морали, складывавшейся веками системы моральных ценностей, регламентировавших социальные проявления каждого индивида и понимание им смысла своего социального бытия» [15, с. 88–96].

Большая часть проблем современного социального воспитания связаны с социальным расслоением в обществе, социальной стратификацией. Отсюда и отличия в трактовке такого важнейшего элемента социального воспитания как идеал образования и воспитания, понимания сути «социального заказа» институтам социального воспитания: «Суть таких изменений очень точно проявляется в интерпретации общественного идеала воспитания и формулируемого «социального заказа школе» [35]. Это то, что обычно педагоги называют парадигмой социального воспитания – ответом на вопрос: какой человек нужен обществу сегодня и какой человек будет необходим ему завтра. Парадигма социального воспитания выступает своеобразной проекций отсроченного результата совокупной деятельности институтов социального воспитания, своеобразным «итогом» их совместной работы по «производству» общественно необходимого человека, «вписывающегося» в сложившуюся модель общественных отношений. Такая парадигма интегрирует в себе наиболее типичные характеристики личности, обобщенное представление о том, какими качествами должен обладать человек, который сможет

наиболее эффективно и успешно существовать в условиях конкретного общества» [14, с. 26-39].

Современное образование и воспитание, как и в любую конкретно-историческую эпоху, связано с господствующей идеологией, ее целями и ценностями. Школа «вписана» в духовную жизнь общества, выполняя важную функцию – подготовку молодежи к жизни в конкретных социально-экономических условиях, в определенной системе общественных отношений. В общественном идеале образования и воспитания проецируется общественно востребованный человек с заданными общественно необходимыми качествами, представлением о своем предназначении в жизни, о целях и ценностях своего социального бытия. Как отмечает С.А. Муравьев, «идеал воспитания – цель педагогической деятельности; содержит в себе нравственные, эстетические и культурно-образовательные характеристики личности. С точки зрения нравственности идеальный человек является носителем общечеловеческих норм морали, высоких духовных ценностей. Он руководствуется только моральными принципами, свободен от конъюнктурных внешних влияний и соображений выгоды в выборе поведения, ответствен перед совестью и людьми. В общественной жизни он стремится к творческому самоутверждению и самовыражению, созиданию материального и духовного блага, заботится об экологической целостности природы, культурной, нравственной чистоте. Он непримирим ко злу в любых его проявлениях. Эстетически идеальный человек характеризуется стремлением к достижению внутренней духовной целостности, гармонии сознания, воли и поведения [2].

Культурно-образовательная характеристика идеального человека состоит в том, что он непрерывно обогащает себя знанием духовных богатств, умениями и навыками самосовершенствования. Всем этим и достигается гармония истины, добра и красоты, реализуется идеал» [13, с. 117]. Вошедшая в нашу жизнь и уже ставшая реальностью новая парадигма социального воспитания молодежи явно усиливает кризис идентичности, ведет к отрыву юношества от традиционных норм и ценностей русского мира [14, с. 26-39]. Здесь сегодня явно обнаруживается острое несоответствие прежних ценностей и смыслов культуры народа с реалиями рыночного мироустройства, с реалиями буржуазного социума. Как пишет А.В. Репринцев, «кризис идентичности весьма ощутимо бьет и по тем молодым людям, кто придерживается традиционной шкалы ценностей, кто готов верой и правдой служить своему Отечеству, своему [17, с. 135].

Обсуждение событий национальной истории предполагает определение критериев героического, выявление круга имен и поступков людей, чьи деяния и подвиг соответствуют статусу героя. Из обсуждения жизни и подвига национальных героев, совершивших выдающиеся поступки во благо Отечества, рождается очень важное социально-педагогическое следствие: обращение входящего в жизнь молодого человека к самому себе, к осмыслению своего собственного предназначения в жизни, о соотношении личного и общественного в конкретной человеческой судьбе. «Общественный человек в традиционной русской культуре всегда соотносил «хочу», «могу» и «надо» с тем, что хотят другие, отдавая предпочтение общественному долгу. Общественное служение рассматривалось как высшая добродетель, а общественное было выше личного; «мы» и «наше» были всегда выше «я» и «мое»» [9, с. 27].

В общественном сознании девальвируются (а то и откровенно высмеиваются!) прежние кумиры и святыни, подвергаются моральной дискредитации духовные подвиги национальных героев, затушевываются и подменяются прежние нравственные смыслы, нормы, фундаментальные идеи. То, что прежде считалось высочайшим проявлением

национального духа, соответствовало критериям подвига, высокого поступка, совершенного во благо всех, постепенно вытесняется новыми представлениями о «морали». Постепенно уходят из реальной жизни проявления героического. Теряя национальных героев, мы теряем историю русского этноса, его культуру. Главная проблема – в отсутствии героя нашего времени [22, с. 18-23].

По мнению С.А. Муравьева, «нынешняя цивилизация вырывает человека из непосредственной включенности в природные циклы, опосредуя и почти сводя на нет его контакт с «упругой плотью бытия», замыкает его в особой сфере эфемерной реальности внутри мира межчеловеческих условностей. Эта тенденция достигает своего полного выражения в «постиндустриальном» мире, где производятся и циркулируют огромные потоки искусственной информации, почти полностью «замусоривающей» человеческое сознание, теряющее способность к самостоятельному мышлению и целостному, осмысленному взгляду на мир и самого себя. Ею создается замкнутый и бессмысленный мир искусственного человеческого бытия, в котором абсолютно доминируют искусственные виды деятельности и искусственные потребности, совершенно избыточные по отношению к процессам духовного и физического воспроизводства человека. Более того, они радикально препятствуют и тому, и другому самим фактом этого доминирования, отбирающим силы и время людей на экзистенциально деструктивные цели, порожденные гордыней эфемерного «самоутверждения» Ego-центрического индивида [10].

Утратившая сакральное измерение жизни и культивируя исключительно «земные» потребности человека, к тому же искусственно раздуваемые с помощью искусственных средств, эта цивилизация по самой своей природе агрессивно противодействует всему остальному. Она изначально основана на глубоко иррациональном и противоестественном во всех отношениях стремлении к избыточному потреблению ресурсов и избыточному комфорту, что затем с неизбежностью приводит к психофизиологической и нравственной деградации человека. Эта цивилизация силой формирует человека как ненасытного эгоцентрического сибарита-потребителя – и противостоять этому принудительному воздействию очень тяжело, ведь альтернативные цивилизационные модели жизни практически уничтожены и возродить их в индивидуальной жизни можно лишь чрезвычайным усилием» [13, с. 118].

Причины духовной деградации молодежи видятся в примитивизации сферы идеального в личности, в отсутствии надежных и прочных «идолов», задающих входящему в жизнь человеку надежные ориентиры подлинно высокого социального. Речь идет о Пантеоне национальных героев, на примере которых возможно подлинное социальное воспитание подростков и юношества.

Отсутствие «пантеона национальных героев» работает на усиление кризиса идентичности подростков и молодежи, размывание в их сознании чувства долга, ответственности, патриотизма, гражданственности, а в конечном счете – выхолащивание всей социальности личности, деструкцию общественной морали [3, с. 24–30]. Размывание этнотипичного в культуре и национальной истории работает на усиление кризиса идентичности, деструкцию общественной морали и ее нормативов. Конечно, для молодого человека чрезвычайно важна социальная «солидарность» – «ощущение внутреннего совпадения с идеалами общества, ощущение того, что собственная идентичность имеет смысл для уважаемых данным человеком людей (референтной группы) и что она соответствует их ожиданиям» [17, с. 6-17]. Как отмечает А.В. Репринцев, «достижение идентичности возможно только тогда, когда общество оказывает позитивное, созидающее

влияние на личность, обеспечивая устойчивую позитивную социализацию индивида, освоение им всего комплекса ценностей и норм поведения социально зрелого, ответственного человека, способного не только интериоризировать достижения национальной культуры, не только быть носителем традиционных ценностей и духовных идеалов этноса, но и стать субъектом собственной жизни, творцом социальной и профессиональной биографии» [14, с. 26-39].

Поиск выразительного национального идеала лежит в основе процесса самопостижения народа, определения его традиционных ментальных характеристик [7, с. 23–35]. Не случайно еще К.Д. Ушинский подчеркивал, что у каждого народа есть своя идея воспитания, в основе которой лежит своя «особенная идея о человеке, о том, каков должен быть человек по понятиям народа в известный период народного развития. Каков бы ни был этот идеал, он всегда выражает собою степень самопознания народа, его взгляды на пороки и добродетели – выражает народную совесть» [5, с. 78-92]. «Важнейшей сущностной характеристикой результатов деятельности системы образования выступает ценностно-мотивационное ядро человека культуры, гражданина, патриота, субстанция которого в духовности, что предполагает бескорыстие, жертвенность, ответственность, преданность в служении своему Отечеству, своей Родине, своему народу, – именно эти качества человека и гражданина являлись во все времена российской истории главными ориентирами-регуляторами социальной деятельности личности, ее общественного служения, ее самореализации, самого смысла и предназначения человеческой судьбы конкретной личности, ее отношения к собственной миссии в жизни» [8, с. 79-90].

Этнотипичные качества русского человека являются по сути целями социально-нравственного воспитания. Среди таких базовых качеств личности русского человека – Совесть, Справедливость, Честь, Ответственность, Долг и т.д. [6, с. 148-157]. Выступая в качестве ценностно-целевых ориентиров социального воспитания, его ценностносмыслового базиса, важнейшие компоненты нравственного сознания личности – честь, справедливость, долг, добро, ответственность, великодушие, гордость – определяют все содержание и логику социальнонравственного развития подростка и юноши, конечные результаты этого процесса.

Национальные герои выступают в качестве конкретных носителей этих личностных качеств, предлагающих входящим в жизнь молодым людям модель социального поведения, вариант совершенного ими (героями!) морального выбора. Не случайно, размышляя о своеобразии нравственного воспитания в русской национальной культуре, И.Е. Булатников обращается к анализу этических оснований русского образования, проявляющихся «в наборе важнейших личностных качеств молодых людей, образующих всю социальность личности, ее гражданскую позицию, отношение к другим людям, к своей стране и своему народу. Понятно, что важнейшими среди социальных качеств личности оказываются патриотизм и гражданственность» [4, с. 99-112].

Среди современных исследователей образовательных технологий не существует единого понимания относительно сущности этнокультурной образовательной технологии. Некоторые специалисты рассматривают ее как способ и средство организации социокультурных процессов по изучению, сохранению и распространению материальных и духовных ценностей различных народов. Другие исследователи видят в ней специально организованную систему знаний, умений и навыков, имеющую «целью оптимизацию разносторонней этнокультурной деятельности людей и этнокультурного развития региона, общества в целом, в условиях современной нарастающей взаимозависимости, динамики и

кризисного развития общественных и социокультурных процессов» [12]. Согласно авторской позиции, этнокультурная образовательная технология определяется как совокупность воспитательных приемов, форм, методов и средств обучения, базирующихся на фундаментальных основах целого ряда гуманитарных наук. К ним относятся философия, педагогика и этнопедагогика, культурная антропология, этнопсихология, а также лингвокультурология и фольклористика. Анализ источников по проблеме использования этнокультурной образовательной технологии показал, что первоначально данный вид технологии получил распространение в сфере культурно-досуговой деятельности, о чем свидетельствуют работы Т. Г. Киселевой (1995), К. А. Строкова (2000), Е. И. Григорьевой (2002), Л. И. Беспалько (2006).

Появились и работы в сфере педагогики, например исследования В. С. Кукушина (2003), Г. К. Селевко (2006), С. Н. Федоровой (2010–2011), которые исследовали различные аспекты данного педагогического феномена.

Этнокультурное воспитание представляет собой целостную, комплексную социально-педагогическую деятельность, ориентированную на поддержку социально-нравственного развития подростка, содействующую решению стоящих перед ними проблем. В современных условиях социального воспитания одним из эффективных факторов этнокультурного развития подростков могут стать детские общественные объединения [26, с. 142-149]. Специфика таких объединений состоит в построении совместной коллективной общественно-полезной деятельности на базе интересов самих детей. Такая деятельность имеет выраженную социально значимую направленность, многообразие социально-педагогических функций, многообразна по формам включения ребенка в систему социальных проб и реализации им своего созидательного потенциала, что создает уникальные предпосылки для организации социального воспитания и развития каждого подростка [16, с. 131-137].

Деятельность подростков в таком объединении позволяет эффективно формировать социальные навыки, обеспечивать условия для самовыражения и самореализации подростков в позициях деятеля, созидателя, открывателя, творца; обогащать опыт совместного участия в эстетизации окружающей действительности [15, с. 88-96]. Теоретической основой деятельности подростковых общественных объединений этнокультурной направленности служит идея гуманизации [18, с. 75-93].

Формирование этнокультурной идентичности подростков неразрывно связано с развитием в них гражданского самосознания, позволяющего будущему гражданину и патриоту осознать свои гражданские качества, способности, возможности, знания, мотивы поведения и интересы [25, с. 162-182]. Оно обусловливает результат – гражданскую и патриотическую позицию личности – итог всего процесса социального воспитания, развития нравственно-нормативных черт личности, определяющих разумное и эффективное использование ею гражданских прав и свобод на основе сознательного выполнения обязанностей и долга перед семьей, обществом, государством, народом; признания, соблюдения, уважения законов страны, осознанного принятия и выполнения моральных и правовых норм гражданского общества [20, с. 46-50].

Предпосылкой для объединения подростков в сообщество является типичность их социальных статусов, социальных ролей, что находит оформление в соответствующем стиле, форме и образе совместной жизни, позиции, мотивации поведения и отношений отдельных членов сообщества, поиске и определении эталонов социально-нравственного развития, понимании членами сообщества важнейших, экзистенциальных основ повседневного человеческого бытия. Подросток идентифицирует себя с определенной и

субъективно значимой для него социальной группой, накладывая тем самым на себя определенные ограничения, но принимая при этом и определенные обязанности и права [24, с. 115]. Так возникает основа для формирования «отношений ответственной зависимости и взаимной ответственности» (А.С. Макаренко).

Важной отличительной чертой общественного объединения является преобладание «горизонтальных» связей внутри сообщества и отсутствие жесткой иерархической структуры «лидерство – подчинение». Для подростковой общности характерно стремление к идентификации со сверстниками и взрослыми, осознанное самоопределение членов объединения, их отождествление с ценностями, целями, задачами сообщества и мира взрослых, что предполагает определенное единство ценностных ориентаций членов и наличие идеологии, которая фиксирует и оформляет эти ценности [15, с. 185].

Апробированный многолетней педагогической практикой опыт этнокультурного воспитания подростков и юношества через деятельность общественных объединений убеждает в том, что высокогуманистическая, психологически комфортная, личностно и социально значимая деятельность, возможность реализовать себя и найти единомышленников делают такие сообщества незаменимым и продуктивным средством социализации подростков, формирования в них этнокультурной идентичности, патриотизма и гражданственности, приобщения их к высоким достижениям национальной истории и культуры [19].

Этнокультурные технологии широко используемые Фёдоровой С. Н., профессором кафедры дошкольной и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет» взяты за основу в деятельности преподавателей кафедры истории, права и общественных дисциплин в Филиале Ставропольского государственного педагогического института в городе Ессентуки. В вузе нашли применение такие современные формы организации образовательного процесса, предложенные в свое время доктором педагогических наук Федоровой С.Н., как лекции-дискуссии, лекции-экскурсии, лекции-показы, лекции-демонстрации, лекции вдвоём, лекции с ошибками и др.; семинары-инсценировки, семинары-игры, семинары-шоу, семинары-аукционы, семинары-диспуты; практикумы-обряды; лаборатории «мастер-класс»; дни этнопедагогики, дни национальной культуры, этнографические концерты; защита этнокультурных проектов, круглые столы, конференции по проблемам этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса; подготовка теле- и радиорепортажей о духовно-нравственных ценностях народов; познавательные ринги, деловые игры; тренинги; заседания клуба знатоков этно-педагогики и этнопсихологии и т.д. [32; 33].

Рассмотрим специфику применения некоторых из обозначенных форм образовательного процесса на примере педагогического вуза более подробно.

Специфика лекций-демонстраций заключается в широком использовании в течение всего занятия наглядного материала: образцы национального костюма при ознакомлении с культурой народов, элементы декоративно-прикладного творчества, музыкальные инструменты, орудия труда, игрушки для детей, картины национальных художников, изображающие жизненный уклад народа, показ фрагментов народных праздников, демонстрация фотографий (лекция «Этнопедагогика народов Северного Кавказа») [36].

Лекции-дискуссии предусматривают предварительную подготовку к ним не только преподавателя, но и студентов, для чего последним заранее даётся ряд вопросов по теме лекции, а также перечень литературы для самостоятельного изучения. Это позволяет организовывать дискуссии, например, по специфике мировоззренческих взглядов разных народов, особенностям их поведения, целесообразности использования тех или иных

методов воспитательного воздействия на детей (лекция по этнопсихологии, тема «Национально-психологические особенности как предмет этнопсихологической науки») [37].

Активизации деятельности обучаемых на теоретических занятиях способствуют такие методы, как использование проблемных ситуаций, педагогических задач, творческие задания, работа по карточкам и т.д. В частности, педагогические задачи на лекциях применяются в качестве иллюстративного материала к теории вопроса, например: предлагается конкретная ситуация взаимодействия представителей разных этнических коллективов, из которой следует найти оптимальные варианты выхода и др. На лекциях демонстрируются фрагменты видеофильмов о работе национальных школ, детских садов, прослушиваются магнитофонные записи из опыта работы педагогов по национальному воспитанию детей и т.д.

При проведении любой лекции учитывается момент персонификации лекционного материала, т.к. здесь (как и в целом в педагогической деятельности) особо значим личностный аспект. Лекция – это особого рода персонифицированный синтез теории и практики, представление личного опыта. Подлинная персонификация идей, истин возможна лишь в процессе заинтересованного общения со слушателями [38].

Семинар-аукцион предполагает обсуждение наиболее актуальных проблем, например: «Формирование толерантного сознания подростков в современных условиях». Студенты заранее знакомятся с теоретическими исследованиями и передовым педагогическим опытом по данной проблеме. На аукционе «продаются» свидетельства на изобретение авторской системы развития толерантного сознания детей. Платой за них являются наиболее интересные идеи, описания методов и приёмов работы педагога. Авторские свидетельства получают студенты, предложившие наиболее рациональные методики.

Заседания клуба знатоков этнопедагогики и этнопсихологии проводятся 2-3 раза в год. Эта форма обучения используется для закрепления, углубления этнических знаний и совершенствования навыков применения их на практике. При проведении заседания клуба учебная группа разбивается на 2-3 команды (в зависимости от количества знатоков). Команды предварительно знакомятся с литературой по обсуждаемой проблеме и готовят друг для друга вопросы. Каждое заседание клуба посвящается определённой теме, например: «Учёт национально-психологических особенностей детей в педагогической деятельности». В процессе заседания команды обмениваются вопросами и дают разъяснения в случае затруднений с ответами или их неточной трактовки. Практикуется и предварительная подготовка фрагментов занятий, уроков, выработка рекомендаций.

Познавательный ринг «Качели» является разновидностью семинаров соревновательного плана. Отличительная особенность его заключается в организации «перекрёстного» опроса команд по анализируемой проблеме (поочерёдно, отсюда и название «Качели»). Поощряется быстрота реагирования, динамика деятельности, вызывающие «накал страстей» и повышающие интерес к рассматриваемым проблемам. Содержание заданий по самостоятельной работе включает ознакомление с педагогическими понятиями и терминами, составление педагогического словаря, в который вносятся не только готовые дефиниции, но и определения, сформулированные студентами самостоятельно или всей группой.

В рамках дополнительной работы обучающимся предлагается написание тематических рефератов, подготовка разнообразных докладов, составление кроссвордов и головоломок по заданной проблематике. Эти задания не являются обязательными, а

выполняются по желанию. После завершения работы учитывается объём предоставленного материала, его глубина, основательность, время выполнения. Все результаты соотносятся с наблюдением (активность во время лекционных и семинарских занятий, участие в разнообразных мероприятиях, привлечение дополнительного материала).

В процессе этнокультурологической подготовки используется и такой достаточно доступный для студентов метод самостоятельной практической деятельности, как картографирование. Понятие социального картографирования в научной литературе рассматривается как процедура создания самых различных социальных, в том числе этнокультурных явлений и процессов, протекающих в территориально-поселенческих общностях [1]. С помощью метода картографирования создаётся картина состояния этнокультурной среды в конкретном районе, где отражаются: этнодемографическая ситуация (соотношение детей и взрослых, этнический состав населения); социально-экономическая ситуация (преобладающие отрасли промышленности и хозяйства); социально-культурная сфера (развитие народных промыслов, степень сохранности и распространённости национальных обычаев, традиций) и т.д. Картографический метод приучает студентов видеть этнокультурную среду в постоянной динамике, использовать оценочные карты для ранжирования различных районов республики по уровню распространённости элементов национальной культуры.

Высока эффективность проектно-исследовательской деятельности в этно-культурологической подготовке студентов, направленной на активное познание, поиск идей, становление авторской позиции, обретение опыта публичной защиты. Проектно-исследовательская деятельность проходит в три этапа:

- организационно-подготовительный (возникновение идеи, определение исследовательской проблемы, планирование предстоящей деятельности);
- технологический (сбор и анализ информации, проведение экспериментального исследования, оформление результатов);
- презентативный (публичная защита проекта).

Проектно-исследовательская деятельность осуществляется и во время учебного процесса, и во время различных видов практик. Так, в период этнопедагогической практики студенты анализируют уровень этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса в дошкольных образовательных учреждениях и школах, оценивают сохранность национальных традиций воспитания детей в городских и сельских семьях, анализируют направленность учреждений системы дополнительного образования на приобщение детей к национальной культуре и т.д. Исследовательский проект носит не только индивидуальный, но и коллективный характер, когда несколько человек объединяют свои усилия по его реализации. Собранные во время практики данные являются материалом для составления отчёта, который защищается на итоговой конференции или на семинарских, практических, лабораторных занятиях по этнопедагогике. При защите проектов обращается особое внимание на наличие авторской позиции: собственные выводы, оценка, отношение к предмету исследования, предложения корригирующего характера, научно-методические разработки. Проекты ранжируются не только по качеству выполненного исследования, но и его практической значимости. Наиболее интересные работы отбираются для последующей публикации в совместном сборнике, что является серьёзным стимулом для активизации деятельности студентов.

Ежегодно проводится своеобразный познавательно-развлекательный форум «День этнопедагогики». Перед ним и по его итогам выпускается газета, в которой освещаются

события, предваряющие празднование, а затем – оценивающие его проведение. Для издания газеты в каждой студенческой группе создаётся временный творческий коллектив. Здесь присутствует и соревновательный момент: балл, полученный за оформление газеты, её эстетичность, информативность, учитывается и при оценке общего выступления группы на «Дне этнопедагогики».

Упражнение «Этноалфавит»: участники должны вписать в каждую строку этно-алфавита слова, начинающиеся с той или иной буквы и раскрывающие смысл этнической культуры. Среди понятий могут быть любые термины, предметы, явления, нравственные понятия, духовные и материальные ценности, составляющие содержание культур народов.

Технология «Девиз»: предлагается создать свой личный герб и девиз, отражающие собственную этническую позицию, суть жизненных целей и самопонимания себя как представителя определённой нации. Затем нужно защитить его перед другими участниками и найти единомышленников.

Технология «Этноколлажирование»: группу делят на 4 равные подгруппы и предлагают составить этноколлаж на тему «Культура народов Северного Кавказа».

Внимание следует обратить на содержательную сторону коллажа. На выполнение задания даётся 7-10 мин. По окончании работы каждая группа защищает свой коллаж и выявляется лучшая работа.

Ролевая игра «Съёмки фильма о народах Северного Кавказа»: разбивается 2 команды. Для каждой из команд ведущий назначает кого-либо на роль продюсера фильма на тему жизни, быта, культуры разных народов. Продюсер выбирает сценаристов, режиссёра, актёров фильма. Его задача состоит в том, чтобы «снять фильм», то есть организовать показ какой-нибудь сценки. Сам он должен лишь ограничиться общим руководством: выбрать режиссёра и поставить перед ним задачу в общих чертах – снять интересный фильм, задействовать хорошего сценариста, хороших актёров и т.д. На «съёмку фильма» отводится примерно 15 минут. Затем каждая из команд получает возможность представить свой фильм: дать название, рассказать о замысле, кратко о сюжете и показать короткую (до 5 минут) сценку. Время представления каждой команды – 10 мин.

Электронный образовательный ресурс «Этнопутешествие по Северному Кавказу» разработан нами с расчётом на достаточно большую целевую аудиторию, поскольку частично может быть использован на занятиях в ДОУ, в школах на уроках и спецкурсах этноэкологической и этнокультурной направленности, в средних, высших профессиональных учебных заведениях со студентами, на курсах повышения квалификации для педагогов образовательных учреждений. Электронный образовательный ресурс содержит обширный материал по истории и культуре народов Северного Кавказа, основных достопримечательностях региона и состоит из 7 основных разделов:

- «Духовная и материальная культура народов Северного Кавказа», в котором представлена информация о религиозных воззрениях народа, его отношении к природе, о национальных героях народов Северного Кавказа, видных деятелях культуры и искусства, декоративно-прикладном творчестве, национальном костюме и др.;

- «Природно-климатические особенности Кавказских Минеральных Вод», здесь дана информация о географических особенностях, природных памятниках и достопримечательностях региона, а также демонстрируется фотопрезентация «Писатели и художники на Кавказских Минеральных Водах», где собраны стихи, загадки, высказывания, картины художников, посвящённые образам природы Северного Кавказа;

- «Этнотуристические маршруты по Кавказским Минеральным Водам» – представлен обширный материал о народах, населяющих данный регион, основных достопримечательностях того или иного поселения, истории его развития и традиционных праздниках;

- «Игровой лекторий для детей «По тропам прошлого народов Северного Кавказа», который содержит описания народных игр, загадки, сценарии для проведения мероприятий этнотуристической направленности.

В разделе «Диагностические методики» представлены задания, предназначенные для выявления уровня осведомлённости в сфере этнической культуры народов Северного Кавказа и основных достопримечательностей этнического плана в районе Кавказских Минеральных Вод.

Эффективность использования всех выше обозначенных этнокультурных образовательных технологий исследовалась нами на базе ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», Филиал в городе Ессентуки. Исследование осуществлялось и фиксировалось с помощью комплекса методик: анкетирование, экспресс-интервью, сочинения-размышления, тестирование, наблюдение за поведением и деятельностью студентов, методика незаконченных предложений, методика «портфелей личностных достижений», методика рецензирования исследовательских работ студентов, моделирование, творческий самоотчёт студентов, многофакторный корреляционный анализ, методы математической и компьютерной обработки результатов. Такой разнообразный исследовательский инструментарий позволил максимально реализовать личностно-деятельностный подход в организации образовательного процесса студентов, комплексно и разносторонне подойти к процессу диагностики каждого. Многие методики интегрировали несколько функций (диагностическую, формирующую, корректирующую), что создавало эффективный режим экспериментальной деятельности. В целом такое сочетание диагностики и педагогической интерпретации получаемых результатов давало возможность определять эффективность работы по использованию этнокультурных образовательных технологий, выявлять обобщённую картину, отслеживать изменения результатов на всех этапах педагогического эксперимента. Кроме того, нами использовалось комплексное наблюдение и анализ этнонаправленной деятельности студентов во время различных видов практик.

Полученные в результате многолетнего эксперимента данные свидетельствуют о значительном повышении у испытуемых экспериментальной группы этнокультурной компетентности, под которой понимается необходимый уровень сформированности этнокультурных и профессиональных знаний, умений и навыков, развития личностных качеств и способностей, позволяющих успешно осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с национальными особенностями и культурными потребностями представителей разных этнических коллективов.

Комплекс предложенных этнокультурных технологий позволяет учесть познавательные мотивы, индивидуальные потребности, личностные особенности обучаемых и обеспечить реализацию целей этнокультурной подготовки, активность и познавательную самостоятельность каждого студента, формирование его этнической идентичности и толерантных характеристик.

Список литературы

1. Ахмерова Н.М. Реализация этнокультурного подхода в профессиональной подготовке социального педагога к работе с семейным социумом: монография. М., 2003. 177 с.

2. Бредихин А.П. Проблемы инкультурации молодежи в современном социуме: личность между традициями этноса и реалиями образования // Этнопедагогика как фактор сохранения российской идентичности: сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения академика Г. Н. Волкова / Отв. ред. С. Л. Михеева. Чебоксары, 2017. С. 402–406.

3. Булатников И.Е. Деструкция общественной морали как проблема современного социального воспитания молодежи // Ярославский педагогический вестник. Т.II. 2012. № 5. С. 24–30.

4. Булатников И. Е. Концепция социально-нравственного воспитания личности в педагогическом наследии А.С. Макаренко: диалектика социального и индивидуального // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 2 (26). С.99–112.

5. Булатников И.Е. «Кризис культуры» и его отражение в состоянии общественной морали: диалектика вечного и временного в социально-нравственном воспитании молодежи // Евразийский форум. 2012. № 4. С.78–92.

6. Булатников И.Е. Развитие отношений ответственной зависимости и взаимной ответственности будущих работников транспорта сквозь призму педагогического наследия А.С. Макаренко // Психолого-педагогический поиск. 2008. № 1 (7). С. 148–157.

7. Булатников И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного // Психолого-педагогический поиск. 2012. № 4 (24). С.23–35.

8. Булатников И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 1 (17). С. 79–90.

9. Булатников И.Е. Этические основы русского образования в зеркале национальной истории и культуры: перечитывая наследие К.Д. Ушинского // Известия РАО. 2014. № 3. С.14–35.

10. Деева Е.В. «Пантеон национальных героев» как основа этнокультурного воспитания подростков в деятельности детских общественных объединений // Этнопедагогика как фактор сохранения российской идентичности: сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения академика Г.Н. Волкова / Отв. ред. С.Л. Михеева. Чебоксары, 2017. С. 402–406. С. 411–416.

11. Ильин И. А. Путь к очевидности. М., 1993. 423 с.

12. Московин Л.В., Шамонина Г.Н. Инновации в обучении русскому языку как иностранному. Варна, 2013. С.129.

13. Муравьев С.А. Генезис русского национального идеала воспитания в диалоге эпох и антропологических концепций // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 2 (18). С.115–121.

14. Репринцев А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 1(25). С.26–39.

15. Репринцев А.В. Культурно-образовательная среда в становлении личности русского человека // Педагогика. 2015. № 1. С.88–96.

16. Репринцев А. В. Методологические проблемы современного социального воспитания молодежи или есть ли сегодня социальный заказ на воспитание коллективистов? // Вестник Костромского государственного университета. 2011. № 4. С.131–137.

17. Репринцев А.В. Патриотизм и гражданственность как базовые ценности самосознания русского этноса // Психолого-педагогический поиск. 2009. № 2 (10). С.6–17.

18. Репринцев А.В. Проблемы приобщения юношества к истории и культуре Отчего края в контексте традиций и опыта русской педагогики // Известия РАО. 2014. № 3 (31). С.75–93.

19. Репринцев М.А. Психологические ресурсы профессионально-личностной самоактуализации студентов-дизайнеров в процессе проектной деятельности // Новая парадигма организационного управления в условиях вызовов XXI века / отв. ред., сост. Н.П. Фетискин, А.Л. Журавлев: в 2 т. Т.2. Кострома, 2016. С.320–328.

20. Репринцев А.В. Региональная культура как фактор профессионального воспитания // Alma mater (Вестник высшей школы). 2003. № 5. С.46–50.

21. Репринцев А.В. Русская школа в контексте глобализации культуры: от буржуазных реформ – к пробуждению самосознания этноса. Предисловие ко второму изданию книги // Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы. Изд. 2-е. Курск, 2013. С. 5–19.

22. Репринцев А.В. Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» // Ярославский педагогический вестник. Т.II. 2012. № 5. С.18–23.

23. Репринцева Е. А. Игра в образовании ребенка: от прошлого к настоящему. Курск, 2004. С. 115.

24. Репринцева Е.А. Культурологический подход в образовании человека: феноменология игры в диалогах Й. Хейзинги и В.А. Разумного // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 3 (00). С.100–110.

25. Репринцева Е.А. Традиционная игра в системе средств воспитания русских детей: перечитывая философско-педагогическую антропологию Е.П. Белозерцева // Русский мир и русское образование в условиях глобализации культуры. Монография / Под ред. И.Е. Булатникова, А.В. Репринцева. М., 2015. 256 с.

26. Репринцев А.В., Сухоруков И.С. Формирование этнокультурной идентичности подростков и юношества как проблема современной психологии и социальной педагогики // Научные ведомости БелГУ. Серия «Гуманитарные науки». 2017. № 7 (256). Вып.33. С.142–149.

27. Современные технологии социально-культурной деятельности: учеб. пособие; под науч. ред. Е. И. Григорьевой. Тамбов, 2004. 511 с.

28. Сухоруков И.С. Изучение особенностей этнокультурной идентичности школьников // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 6. С.112–118.

29. Сухоруков И.С. Формирование этнокультурной идентичности детей и молодежи в условиях возрождения Русского мира // Берегиня. 777. Сова. 2016. № 2 (29). С.92–101.

30. Сухоруков И.С. Формирование этнокультурной идентичности подростков и юношества в контексте становления в России гражданского общества: опыт эмпирического исследования // Научный результат. Серия Педагогика и психология. 2016. № 4. С.53–62.

31. Сухоруков И.С. Формирование этнокультурной идентичности детей и молодежи в условиях возрождения Русского мира // Берегиня. 777. Сова. 2016. № 2 (29). С.92–101.

32. Фёдорова С.Н. Системный подход к этнокультурологической подготовке будущих педагогов: монография. Йошкар-Ола, 2008. 436 с.

33. Фёдорова С.Н. Этнокультурные технологии в современном образовательном процессе // Образовательные технологии. 2016. № 4. С. 106–112.

34. 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.

35. Щупленков Н.О., Щупленков О.В. Инновационный характер гуманитарных технологий в образовании // Новые методы обучения и воспитания детей и подростков : коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2019. С. 37–48.

36. Щупленков Н.О., Щупленков О.В. Использование проектной деятельности в преподавании истории в вузе // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием: 19-20 декабря 2019 г. / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: ЗЕБРА, 2019. С. 489–494.

37. Щупленков Н.О., Щупленков О.В. Современные подходы к пониманию исторической истины и объективности // Этносоциум, №8. (122). 2018 С. 65-74.

38. Щупленков Н.О., Щупленков О.В. Формирование новых образовательных технологий как фактор повышения качества и доступности образования // Современные подходы в отечественном и зарубежном образовании: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2018. С. 123–133.

3.2. Развитие человеческого капитала вуза посредством реализации технологий управления персоналом

Под конкурентоспособностью образовательной услуги понимают степень её привлекательности на потребительском рынке. Под конкурентоспособностью вуза понимается возможность достижения конкурентного преимущества предоставляемых образовательных услуг по сравнению с другими. [2, с. 123] Рассмотрим показатели конкурентоспособности вуза, обусловленные, в том числе моментами политического и макроэкономического характера, а именно Болонского соглашения, направленного на глобализацию европейского образования.

Комплексный метод изучения и описания содержательных и структурных характеристик профессии в целях установления особенностей взаимоотношения субъекта труда с компонентами деятельности (её содержанием, средствами, условиями, организацией) и её функционального обеспечения называется профессиографией. Необходимо рассматривать профессиограмму преподавателя вуза как необходимое условие для развития его человеческого капитала как ключевого фактора повышения конкурентоспособности вуза.

Профессиограмма – это документ, содержащий описание содержания работы по определенной профессии (функции, обязанности, задачи, операции) и требования к носителю определенной профессии (профессиональные, деловые и личные качества).

Таблица 1 - Показатели конкурентоспособности вуза

Группы показателей	Показатели конкурентоспособности вуза
Финансово-экономические	Коэффициент обеспеченности одного студента денежными средствами всех источников финансирования, коэффициент соотношения внебюджетных и бюджетных источников финансирования, коэффициент рентабельности предпринимательской деятельности, коэффициент обеспеченности одного преподавателя денежными средствами всех источников финансирования.
Маркетинговые	Ценовая конкурентоспособность услуг, количество направлений обучения магистерского уровня, качество услуг, количество программ МВА, коэффициент эффективности рекламы.
Материально-технические	Коэффициент годности основных средств, фондовооруженность труда, коэффициент обеспеченности инструментальной базой, коэффициент обеспеченности учебно-лабораторной базой, коэффициент информатизации, коэффициент обеспеченности библиотечными фондами, коэффициент обновляемости библиотечных фондов, коэффициент обеспеченности площадью читальных залов, коэффициент обеспеченности иногородних студентов жилой площадью общежитий, коэффициент обеспеченности спортивной базой.
Социально-политические	Количество штатных сотрудников, ведущих политическую деятельность на региональном уровне, престиж вуза за рубежом, количество правительственных и международных наград вуза, активность вуза в проведении социальных и общественных акций.
Стратегические / управленческие	Наличие стратегии вуза, наличие квалифицированных менеджеров в административном составе персонала.
Ценностное управление	Имидж вуза, наличие корпоративной культуры вуза, наличие средств диагностики и изменения организационной культуры, наличие штатных единиц, занимающихся вопросами корпоративной культуры.
Кадровые	Уровень квалификации научно-педагогических кадров, коэффициент перспективности кадрового обеспечения, продуктивность диссертационных советов, коэффициент интенсивности издания учебников, учебных пособий и монографий, среднемесячная зарплата персонала, размер премиального фонда, коэффициент стабильности кадров.

Труд преподавателя высшей школы можно характеризовать как труд высокой сложности, который сочетает в себе преподавательскую, научную, методическую, воспитательную и организационную функцию. Основными областями деятельности научно-педагогического персонала вуза, выделенными в индивидуальном плане преподавателя, являются: учебная работа, научно-исследовательская, методическая, организационная и воспитательная работа.

Наше исследование показывает, что увеличение численности аспирантов и докторантов, тенденции омоложения их состава происходят на фоне сокращения человеческого капитала в системе высшего профессионального образования, в результате применения организационно- распорядительных методов управления вузами.

Таблица 2 - Профессиограмма преподавателя вуза

Параметр	Характеристика
Содержание и основные действия	Преподаватель проводит обучение в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов. Организует и контролирует самостоятельную работу студентов .Использует наиболее эффективные формы, методы и средства обучения, новые педагогические технологии. Формирует у обучающихся профессиональные и навыки, подготавливает их к применению полученных знаний в практической деятельности. Участвует в разработке образовательных программ. Несет ответственность за реализацию их не в полном объеме в соответствии с учебным планом и графиком учебного процесса, за качество подготовки выпускников. Поддерживает учебную дисциплину, контролирует режим посещения занятий. Обеспечивает выполнение учебных планов и программ, соблюдение требований безопасности труда в учебном процессе. Проводит воспитательную работу. Постоянно повышает свою квалификацию и ведет научные исследования по выбранному направлению(желательно с привлечением студентов).
Условия и характер труда	Труд, как правило, протекает в коллективе, в тесном взаимодействии с коллегами и общественностью. Высокая эмоциональная нагрузка, гиподинамия, большая нагрузка на зрение и позвоночник (преимущественно сидячая поза),нервную систему. Гибкий график работы, ненормированный рабочий день, сокращенная рабочая неделя(до 36 часов), удлиненный ежегодный оплачиваемый отпуск продолжительностью 56 календарных дней. Возможность совместительства, сочетание научно-педагогической деятельности с практическим руководством, консалтинговой деятельностью, научными исследованиями.
Знания	Важно знать Конституцию РФ; законы, решения Правительства РФ и органов управления образованием по вопросам образования; Конвенцию о правах ребенка; содержание и принципы организации обучения по преподаваемому предмету; основные технологические процессы и приемы работы по профилю специальности ; основы экономики, организации производства и управления; педагогику, физиологию, психологию и методику профессионального обучения; современные формы и методы обучения и воспитания студентов; информационные технологии; основы трудового законодательства; правила и нормы охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты.
Умения и навыки	Необходимость владение навыками установления контакта с группой, умение ориентироваться в аудитории. Умение в максимально доступной и наглядной форме, четко и корректно излагать материалы курса. Умение рациональными усилиями с помощью системы педагогических средств добиваться максимальных результатов в обучении, затрачивая на это время, отведенное учебными планами и программами. Умение вызывать у учащихся интерес к изучаемому курсу, а также выработать у них настойчивость использования программно-технических средств обучения, использования современных информационных образовательных технологий.
Профессио-нально важные качества	Грамотная речь и хорошая дикция, организаторские способности, способность к распределению внимания, коммуникабельность, тактичность, стрессоустойчивость, творческое воображение, терпимость, интеллигентность, волевые качества, справедливости, объективность, хорошая память.

Изменение структуры занятости научно-педагогических кадров вуза, на примере технического вуза, актуализирует необходимость изменения педагогической нагрузки кадров в сторону её сокращения в части учебной работы. Как показал социологический опрос научно-педагогических кадров, существенно возросла доля научно-исследовательской работы в 2020/21 учебном году по сравнению с 2006/07 годом (см. таблицу 3).

Таблица 3 - Структура занятости научно-педагогических кадров технического вуза

Вид занятости	Содержание	% занятого время в 2020/21 гг.	% занятого время в 2006/07 г
Учебная работа	преподавание по основным образовательным программам высшего образования, по программам послевузовского образования.	50	56
Научно-исследова-тельская работа	подготовка и представление докладов и сообщений на научно-теоретических конференциях, симпозиумах, «круглых столах» и семинарах: на международных, российских, региональных, внутривузовских; подготовка индивидуальных и коллективных научных трудов, статей, монографий; рецензирование монографий, кандидатских диссертаций, докторских диссертаций; научное редактирование коллективных монографий, учебников, сборников, статей; оппонирование докторских и кандидатских диссертаций; подготовка отзывов на докторские и кандидатские диссертации, авторефераты диссертаций; руководство подготовкой работ студентами для участия в конференциях, конкурсах, в публикациях; рецензирование рефератов для приема кандидатских экзаменов от аспирантов и соискателей, проведение собеседования с поступающими в аспирантуру.	37	24
Методическая работа	разработка новых текстов лекций, затем подготавливаемых к изданию; подготовка к изданию учебников, учебных, учебно-методических пособий и практикумов; рецензирование учебников, учебных пособий; подготовка учебно-методических материалов презентационного характера в электронном виде; подготовка методических рекомендаций по выполнению курсовых работ, выпускных квалификационных работ; подготовка новых учебных курсов; разработка учебных программ и учебно-методических комплексов по вновь вводимым дисциплинам; переработка учебных программ и учебно-методических комплексов по действующим учебным дисциплинам; постановка новых	12	12

	практических и лабораторных работ; разработка деловых игр и кейсов, других активных форм обучения; модернизация действующих практических и лабораторных работ, деловых игр, кейсов и т.п.; разработка методических рекомендаций по обеспечению и организации самостоятельной работы студентов по отдельной дисциплине, по применению технических средств обучения, наглядных пособий и т.д.; подготовка к занятиям (для студентов, магистров, аспирантов и соискателей); посещение открытых лекций преподавателей кафедры.		
Организационная и воспитательная деятельность	Работа в научно-техническом, научно-методическом и диссертационном советах, ученых советах университета, института/факультета; организация и проведение студенческих конференций, олимпиад; руководство научным кружком; участие в заседаниях кафедр; подготовка и проведение круглых столов, конференций и других мероприятий; работа куратора; профориентационная работа в учебных заведениях.	1	8

Дополнительно к отмеченным в разделах индивидуального плана преподавателя идут работа на факультете и курсах переподготовки и повышения квалификации; участие в хоздоговорных научно-исследовательских работах; участие в программах по подготовке управленческих кадров, МВА, переподготовке военнослужащих и т.д.

Творческая деятельность преподавателя направлена на получение, систематизацию, переработку и передачу новой научной информации в целях подготовки специалистов. Этот вид деятельности требует особых способностей и длительной подготовки, в ходе которой такие способности развиваются и совершенствуются. Как и в любом виде творчества, в научно-педагогической деятельности своеобразно сочетаются действия нормативные и эвристические, создаваемые в ходе собственного поиска. Для научно-педагогического труда характерна относительная самостоятельность творческого выбора методических действий, приемов в рамках общепризнанных принципов.

Сложно недооценить значимость разработки и внедрения квалификационных характеристик для преподавателей вуза. Правильно определить содержание работы и разработать квалификационные требования к научно-педагогическому персоналу – это значит создать объективные предпосылки для успешной деятельности всего высшего учебного заведения. Квалификационные характеристики и требования ложатся в основу разработки должностных инструкций, принятия любых кадровых решений и таких процедур, как прием на работу, аттестация, служебные перемещения, повышение квалификации. Помимо этого квалификационные требования и характеристики формируют рабочее поведение научно-педагогических кадров.

Развитие научно-педагогических кадров является одним из основополагающих факторов конкурентоспособности вуза в целом. Одним из ключевых направлений развития кадров является планирование их карьеры.

Необходимо учитывать, что планирование карьеры является индивидуализированным процессом, так как каждый человек имеет уникальную систему ценностей, интересов, трудового и личного опыта. Таким образом, карьера тесно связана с личностью индивида, его стилем жизни, целями и ценностными ориентирами, накопленным опытом. Вместе с тем варианты развития карьеры в значительной степени определяются сложившимися организационными формами, социальными иерархиями и морально-этическими нормами, культурными ценностями и т.д. Поэтому понимание того, как и с чем эта уникальная система сочетается, - важная часть планирования карьеры. Кроме того, необходимо понять требования, связанные с различными видами работ, с тем чтобы личностные особенности и интеллектуальные возможности работника могли совмещаться с данным местом работы.

Система управления карьерой должна быть построена таким образом, чтобы преподаватель четко представлял не только свои перспективы на краткосрочный и долгосрочный периоды, но и то, каких показателей он должен добиться, чтобы рассчитывать на продвижение по службе.

В связи с этим нами предлагается индивидуальный план карьерного и профессионального развития преподавателя. Индивидуальный карьерный план – инструмент управления карьерой; описание оптимального пути развития сотрудника для занятия им желаемой позиции в организации. Индивидуальный план дает представление о том, какой путь должен пройти специалист, какие знания, умения и навыки он должен получить. Он же позволяет более точно определить личную эффективность сотрудника, оценить его деятельность за пройденный фиксированный период работы.

Наличие индивидуального карьерного плана необходимо по нескольким причинам:

- во-первых, преподаватель, который представляет этапы собственной карьеры, расписанные на годы вперед, имеет серьезный стимул для работы именно в этом вузе, а не рассматривает свою работу как временную;

- во-вторых, индивидуальный карьерный план побуждает педагога работать лучше, качественней. Скорость продвижения по служебной лестнице зависит только от него самого, поскольку переход на более высокую ступень происходит при достижении определенных показателей работы, прописанных в индивидуальном плане.

Имея такой план, преподаватель будет с полной отдачей заниматься научной и преподавательской деятельностью, выполняя все предписанные рекомендации для карьерного продвижения.

Так, индивидуальный план развития должен включать себя следующие разделы:

1. Общие анкетные данные. Данный раздел представляет собой исходный материал, своеобразную основу, от которой вуз будет отталкиваться при планировании карьеры своего работника;

2. Второй раздел – направленность в продвижении – содержит в себе сведения о возможном карьерном продвижении, а также приблизительные сроки предполагаемого продвижения. Кроме того, в указанный раздел рекомендуется включить потребность работника в намеченном продвижении, его готовность к нему. Данная графа заполняется работником отдела кадров на основе выводов, сделанных исходя из личных бесед с работником и результатов анкетирования работника, о котором будет сказано позднее;

3. Третий – основной раздел индивидуального плана- рекомендуется заполнять после проведения анкетирования и беседы с сотрудником. Работник отдела кадров обговаривает с преподавателем его возможный путь развития, выслушивает его мнение по данному вопросу, и только после этого составляются мероприятия, которые будут спо-

собствовать карьерному и профессиональному росту преподавателя. Данный раздел включает мероприятия, охватывающие и реализацию учебного процесса, и развитие научно-исследовательской деятельности, и необходимые для данного работника способы повышения квалификации. Кроме того, учитывается деятельность преподавателя, направленная на участие в работе кафедры. При необходимости, учитывая индивидуальный подход к каждому работнику, указываются дополнительные мероприятия.

В графе «Описание» предполагается обозначить краткую инструкцию по выполнению намеченных мероприятий, требования к преподавателю в отношении того или иного мероприятия, если возможно, указать примерные сроки выполнения. Кроме того, данная графа должна содержать в себе отметки о выполнении мероприятия. Ниже указывается дата составления данного плана и подписи соответственно заведующего кафедрой, сотрудника отдела кадров и работника. Как уже отмечалось ранее, карьера – это субъективно осознанные собственные суждения работника о своем трудовом будущем, ожидаемые пути самовыражения и удовлетворения трудом.

Предполагается создать в вузе модель партнерства по планированию и развитию карьеры. Партнерство предполагает сотрудничество трех сторон – работника (преподавателя), его непосредственного руководителя (заведующего кафедрой) и кадровой службы (отдела кадров). При этой модели работник несет ответственность за планирование и развитие собственной карьеры или, говоря языком современного управления, является владельцем этого процесса.

Заведующий кафедрой выступает в качестве наставника или спонсора сотрудника. Его поддержка необходима для успешного развития карьеры, поскольку он распоряжается ресурсами, управляет распределением рабочего времени и т. д.

Кадровая служба играет роль консультанта и организатора процесса развития карьеры сотрудников, её основные задачи: сформировать заинтересованность сотрудников в развитии карьеры и предоставить им инструменты для начала управления собственной карьерой.

В таблице представлены основные мероприятия по управлению и планированию карьеры, специфичные для указанных субъектов планирования. Таким образом, немаловажную роль в управлении карьерой преподавателя вуза играет его непосредственный руководитель – заведующий кафедрой.

При построении механизма управления карьерой необходимо опираться на следующие основные принципы развития карьеры:

- Индивидуальность, что предполагает индивидуальный, отдельный подход к конкретному сотруднику с учетом его способностей, возраста, образовательного уровня и т.д.;

- Обязательность профессионального роста, что предполагает повышение квалификации, рост профессионализма (мастерства), соответствующее планирование и т.д.;

- Стимулирование (материальное и нематериальное) и материальное обеспечение, финансирование развития карьеры преподавателя;

- Социально-психологический комфорт и удовлетворенность работой, что обеспечивается социальным признанием, ростом материального благополучия и т.п.;

Объективность, что предполагает исключение влияния субъективных факторов со стороны руководителей, планирующих и контролирующих развитие карьеры.

Таблица 4 - Распределение функций по планированию карьеры преподавателя вуза

Субъект планирования	Мероприятия по управлению и планированию карьеры
Преподаватель	- Первичная ориентация и выбор профессии; - Выбор соответствующей организации и должности; - Ориентация в должности; - Оценка перспектив и проектирование роста; - Реализация роста, повышение профессионального мастерства, саморазвитие
Работник кадровой службы	- Оценка при приеме на работу; - Определение на рабочее место; - Проведение собеседования, анкетирования с целью выявления потенциала, предпочтений и возможностей карьерного продвижения; - Составление возможного индивидуального плана развития карьеры преподавателя; - Продвижение; - Новый цикл планирования.
Непосредственный руководитель (заведующий кафедрой)	- Уточнение, корректировка и утверждение индивидуального плана развития карьеры преподавателей кафедры; - Оценка результатов труда (рейтинговая оценка); - Организация профессионального развития (повышение квалификации, руководство написанием диссертации, организация стажировок и т.д.); - Руководство организационными вопросами по выполнению индивидуального плана развития карьеры преподавателя, консультирование по возникающим вопросам; - Отслеживание выполнения индивидуального плана развития карьеры; - Предложение по росту; - Организация перевыборов

Развитие человеческого капитала вуза обязательно должно базироваться на реализации компетентностного подхода. Таким образом, планирование карьеры и обучение должно строится исходя их следующих компетенций: физиологические, социально-психологические, профессиональные, личностные, культурно-нравственные, информационно-интеллектуальные, инновационно-творческие. Компетенции профессорско-преподавательского состава представлены в таблице 5 [1, с. 161].

Таблица 5 - Компетенции профессорско-преподавательского состава

Физиологические компетенции	Приверженность к здоровому образу жизни, обладание физической устойчивостью к стрессам
Социально-психологические компетенции	обладание целеустремленностью, настойчивостью, стойкой, мотивации к достижению цели открытостью и коммуникабельностью, умение выстраивать благоприятные межличностные и личностно-групповые отношения, работать в команде, сотрудничать, иметь готовность к реализации своей воли в действия других людей, наличие лидерских качеств, умение заставить других подчиняться: убеждать, понимать цели потребности и возможности людей и выстраивать систему стимулирования к желаемым действиям, завоевать авторитет, при необходимости сформировать команду, обладание навыками самоорганизации, саморегуляции, саморазвития, самоконтроля, готовность отказаться от собственных стереотипов, если они устарели или неэффективны, рационально регулировать

	свою деятельность и поведение
Профессиональные компетенции	наличие, умение и навык использования профессионального научного (предметного) и методического знания, обладание педагогическим мастерством, знание и умение использовать императивные нормы деятельности (законов, иных нормативных актов и организационно-распорядительных документов, технологий и др., относящихся к профессиональной деятельности), владение необходимыми общепрофессиональными нормами деятельности, способность эффективного управления исполнением квалификационных и профессиональных обязанностей, обучаемость и стремление к расширению профессиональных знаний, способность к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства
Личностные компетенции	трудолюбие, пунктуальность, ответственность, уверенность в себе, моральная устойчивость, дружелюбие, целеустремленность, аккуратность, активность, вежливость, внимательность, выдержка, гуманность, доброжелательность, добросовестность, коммуникабельность, наблюдательность, настойчивость, обаятельность, общительность, остроумие, отзывчивость, приветливость, принципиальность, работоспособность, сдержанность, дисциплинированность, собранность, тактичность, терпимость, уравновешенность, инициативность
Культурно-нравственные компетенции	обладание сформированным представлением о социальных ролях и статусах, знание способов их достижения, умение организовать для себя круг общения завоевать доверие и уважение, обладание толерантностью к кросскультурным, национальным, национальным, конфессиональным различиям к чужим мнениям, обладание гибкостью и адаптивностью к ситуации, знание и внутренние принятие границ дозволенного и недозволенного, прекрасного и безобразного, великого и смешного в нравственном и правовом отношениях, владение необходимыми для осуществления любой не профессиональной деятельности нормами общей культуры, грамотностью и самостоятельность принятия решения, устойчивость к психологическому давлению
Информационно-интеллектуальные компетенции	владение навыками самоопределения, обладание сформированным мировоззрение, умение структурировать большие объемы информации и принимать эффективные решения при недостаточности информации, владение навыками рефлексии, логического (абстрактного, формального) мышления, понимание ситуаций и текстов, умение создавать для себя схемы деятельности и эффективно работать в нестандартных, ранее не исследованных ситуациях, умение самостоятельно искать, усваивать необходимую информацию и превращать знание в умения и навыки, обладание навыками работы на компьютере, владение иностранным языком, системное и аналитическое мышление, владение методами поиска, получения и систематизации информации, умение вести дискуссии, умение обобщать, способность владеть культурой мышления, уметь применять современные информационные технологии обучения
Инновационно-творческие компетенции	креативность и творческий подход к решению проблемы, способность к постановке цели и выбору путей её достижения, ориентация на цель и ответственность за результат, нестандартность мышления и готовность к принятию решений в условиях неопределенности, толерантность к неопределенности и изменчивости, способность достигать положительного результата и успеха, способность применять инновационные методы обучения

Таким образом, данный профиль компетенций, являясь базой для разработки индивидуальных планов развития человеческого капитала вуза позволит добиться его эффективного формирования и развития, а значит, обеспечит и эффективность результатов управленческой деятельности.

Современную ситуацию на международном рынке труда можно охарактеризовать как «войну за таланты». Данный термин впервые появился в конце 90-х годов благодаря консалтинговой компании McKinsey&Company и впервые было введено понятие «управление талантами» (TalantMenagment). Данный термин был развит в работе Дэвида Уоткинса «Системы управления талантами» в 2004 году. Этот процесс является результатом ряда объективных причин:

- во-первых, в постиндустриальную эпоху возросла роль человеческого капитала, определившая резкое повышение спроса на компетентных сотрудников;

- во-вторых, современные талантливые работники предпочли строить свою карьеру, переходя из одной организации в другую, ища лучшие места для самореализации и снижая уровень своей лояльности к организации;

- в-третьих, рост предприятий и глобализация бизнеса обострила потребность в поликультурных и междисциплинарных знаниях сотрудников и управленцев.

Талантливые сотрудники организации генерируют инновации. Управляя талантами необходимо создать модель, которая будет нанимать, развивать и сохранять новаторов организации.

Под понятием «талант» понимают одаренность человека, его природную предрасположенность к определенному виду деятельности. Факторы, обуславливающие развитие талантливых работников включают не только задатки человека, но и социальную среду, в которой живет талант, а в организации этими факторами становятся процессы управления карьерой и развитием, формирование кадрового резерва.

Талантливыми сотрудниками следует считать тех, результаты деятельности которых превышают ожидания организации.

Специальные исследования доказывают, что каждый человек талантлив, но использует лишь 8-10% своего потенциала в различных формах деятельности.

Научно-педагогические кадры высшей квалификации представляют собой именно данную категорию персонала – таланты, поскольку выполняют функции, требующие большой творческой компоненты, сочетая научную, образовательную, методическую, воспитательную, инновационную и другие разнообразные виды деятельности, превосходящие все ожидания руководства.

Под управлением талантами сегодня понимают целенаправленную деятельность в организации по созданию, развитию, использованию и удержанию талантливых сотрудников, способных достигать исключительных результатов деятельности.

Таким образом, управление талантами с одной стороны, подразумевает расширенные функции кадровых служб и руководителей, с другой стороны, это мировоззрение, основой которого является подход к сотрудникам, как главному достоянию организации, конкурентному преимуществу, с третьей стороны, является комплексным понятием, объединяющим новые направления в используемых технологиях привлечения, отбора, развития, использования и удержания персонала.

Одним из направлений становится подготовка кадрового резерва. Использование технологии подготовки кадрового резерва эффективно на стабильных рынках, где возможно прогнозировать карьеру на достаточно протяженный период.

Представляется целесообразным разрабатывать такую обобщенную карьерограмму каждого сотрудника (см. таблицу 6), которая позволяет учитывать, как его индивидуальный прошедший и предстоящий карьерный путь, так и формы его обучения и самообразования, позволяющее оценить, в том числе и материальную компоненту данного развития.

КАРЬЕРОГРАММА СОТРУДНИКА

_____(ф.и.о.)_____(возраст, лет)
_____(название кафедры)
_____(название должности)

Таблица 6

ПЕРВАЯ ЧАСТЬ			
Временной период (акад.часы, дни, месяцы, годы)	**Служебно – профессиональное продвижение сотрудника**		
указать продолжительность пребывания в каждой должности	название должности в конкретной организации и ключевые обязанности на данной должности		
ВТОРАЯ ЧАСТЬ			
	Виды обучения	**Источники финансирования данного вида обучения и сумма (руб.)**	
указать продолжительность обучения	название вида обучения, название учебного заведения, факультетов, специальности, курсов, учебных центров, тренингов и т.д.		
		ИТОГО (руб.) в том числе:	
		За счёт средств вуза	**За счёт личных средств**
ПЛАН САМООБРАЗОВАНИЯ сотрудника			
Сроки Выполнения	**Вид занятия и/или перечень мероприятий**		

Сегодня требуется модернизация системы подготовки в аспирантуре и докторантуре в соответствии с современными требованиями в направлении международной конкурентоспособности. Так, например, о неэффективности такого рода традиционной подготовки свидетельствуют данные: практически на 100 тыс. человек обучающихся в очной аспирантуре приходится 6,6 тыс. человек защитивших диссертацию [3, 35]. Недостаточные масштабы вовлечения и закрепления талантливой молодежи, и низкая внутриорганизационная мобильность научно-педагогических кадров является причиной сохранения возрастного дисбаланса в структуре научных и научно-педагогических кадров с преобладанием возрастной группы 59-69 лет, что также затрудняет карьерный рост молодых учёных [3, с. 56]. Хотя сегодня, многие аспиранты воспринимают обучение как

временную ступень для дальнейшего карьерного роста, не связанной с последующей научной или преподавательской деятельностью.

Решить данные проблемы можно используя инновационную форму для управления человеческим капиталом вуза – управление талантами. Управление талантами предполагает, что будут вовлечены в данный процесс все руководители, внедрением нестандартных способов работы с персоналом. Данный вид управления дает высокую отдачу в организациях с гибкой структурой, развитой системой горизонтальной и вертикальной ротации с приоритетом в использовании командных методов работы. Важным условием реализации такого управления является не только привлечение талантов, сколько создание соответствующей атмосферы, способствующей достижению им высоких результатов.

Готовы ли сегодня российские вузы к созданию организационной среды стимулирующей творчество и инициативу, то есть инновации?

Было проведено исследование степени готовности вуза к развитию инициативы и творческой активности своих работников. На базе технического вуза – Санкт-Петербургского государственного университета аэрокосмического приборостроения (СПб ГУАП) был проведен опрос 500 человек, включающих профессорско-преподавательский состав кафедр и технический персонал, обеспечивающий процессы в вузе. С помощью теста «Оценка условий, располагающих к творчеству и инициативе работников в организации» [4, с. 12] было подсчитана общая сумма баллов, которая составила 46-55 баллов, что соответствует средней степени готовности вуза к развитию инициативы и творчества у своих сотрудников. Таким образом, данную организационную среду исследуемого технического вуза нельзя отнести к среде, усиливающей новаторство. Однако, как отмечают исследователи, оптимальная мотивация определяется средним уровнем готовности, что, безусловно, положительным образом отразится на инициировании и развитии инноваций в данном вузе.

Главной сложностью в управлении талантами является их идентификация. Поэтому в качестве кандидатов на выдвижение рассматриваются все сотрудники организации. Это осложняет разработку индивидуального плана развития и требуется четко сформулировать требования к претендентам. При этом компенсация строго персонифицирована и дифференцируется в зависимости от вклада в организацию.

В организации возможен внутренний и внешний поиск талантов. Внешний поиск талантов включает два этапа. Первый направлен на нахождении кандидатов в таланты, второй включает процесс отбора талантливых кандидатов. При отборе используются критерии в зависимости от степени значимости:

1) профессиональные компетенции;

2) прошлые успехи;

3) менеджерские (управленческие) компетенции;

4) лидерские качества;

5) личностные черты.

Оценка потенциала проводится с помощью группового асессмента.

Поиск талантов внутри организации осуществляется по двум основным критериям – результаты деятельности и потенциал к продвижению. Часто используется модель компетенций, на основе которой ведется оценка.

Выделим наиболее распространенные кластеры компетенций для оценки:

- когнитивные навыки – общие познавательные способности, стратегическое мышление, способность принимать решения в условиях неопределенности;

- личностные – возможности межличностного взаимодействия, эмоциональная стабильность;

- обучаемость – адаптивные способности, самообразование, открытость к обратной связи;

- лидерство – умение находить практическое применение способностям людей, психологический такт, влияние на других;

- мотивация – ориентация на результат, готовность к риску;

- прочие – функциональные и технические знания и навыки, культура, мобильность, возраст.

Также необходимо вовлекать линейных менеджеров в формирование «пула талантов», обеспечивая реализацию концепции работы с талантами.

Начинать управлять талантами надо с разработки стратегии [5]. Стратегия управления талантами формируется в рамках генерального направления развития как организации, так и её персонала. Данная стратегия должна включать:

- Идентификацию сотрудников, обладающих талантом через систему аудита. Также аудит может выступать в качестве инструмента по сохранению талантливых людей в организации.

- Развитие ролей. При управлении талантами необходимо расширять перечень ролей, выполняемых сотрудником за счет гибкости ролей, что позволяет расширять им сферу своих талантов.

- Взаимоотношение с талантами. Имеется в виду построение таких продуктивных отношений с талантливым персоналом, гарантирующим свою лояльность работе и организации.

- Управление результативностью. Нацелено на планирование обучения и продвижения талантов, которое позволяет сохранить их большую часть благодаря данному виду управления.

- Управление вознаграждением. Представляют собой соединение материальных и нематериальных методов вознаграждения, которые могут продемонстрировать талантам, как их ценят за их вклад.

- Научение и развитие. Программы развития и научения очень важны, т.к. позволяют получать новые навыки и компетенции, поскольку для талантливого сотрудника важны профессиональный и личностный рост.

- Управление карьерой. Включает разработку карьерограммы и управление преемственностью.

Формирование и работа с кадровым резервом является одним из приоритетных направлений. Обучение кадрового резерва должно проводится, базируясь на индивидуальных планах развития. В индивидуальный план включается информация о запланированных мероприятиях по усовершенствованию компетенций, которые будут востребованы на том уровне, для которого готовят резервиста. Помимо этого за каждым резервистом должен быть закреплен наставник или коуч, в качестве которого может выступать опытный руководитель или специалист высокого уровня управления. В подготовке резервиста должны сочетаться 3 вида программ: общая, специальная и индивидуальная.

Общая программа направлена на повышение базового уровня подготовки по науке и практике управления, экономики, права и т.д.

Специальная программа включает ту подготовку, которая требуется в данной организации на определенном уровне, в определенной профессиональной сфере.

Индивидуальная программа подготовки включает подготовку с учетом специфики организации под руководством наставника или коуча.

В заключении рассчитывается экономическая и социальная эффективность формирования и использования кадрового резерва. Экономическая эффективность как отношение результата к затратам по достижению данного результата. Социальная эффективность конкретизируется в развитии талантов и реализации программ подготовки резервистов.

Список литературы

1. Будагов А.С., Ильинская Е.М., Сироткин В.Б. Научные основы управления качеством подготовки специалистов в рамках концепции инновационного развития вузов. – СПб: ГУАП, 2012.

2. Михеева М.А. Управление развитием трудового потенциала научно-педагогического персонала вуза: монография. – Самара: СГУ, 2018.

3. Научные и научно-педагогические кадры инновационной России: Федеральная целевая программа на 2014-2020 гг./ Утв. Постановлением Правительства Российской Федерации от 21 мая 2013г. №424: [Электронный ресурс] Режим доступа: http: // минобрнауки.рф/документы/3420/файл/2235/13.05.21-Постановление_424-ФЦП. Pdf (дата обращения 04.08.2021)

4. Управление инновациями в кадровой работе: учеб.-практич. пособие / под ред. А.Я. Кибанова. - М.: Проспект, 2015.

5. Устинова И.С., Никонова М.А. Управление талантами как инновация в управлении персоналом. [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: http://earchive.tpu.ru/bitstream (дата обращения 09.08.2021)

3.3. Технология социального программирования в практике высшего образования

Реализация компетентностного подхода в рамках образовательных программ, связанных с подготовкой управленческих кадров, ориентирована на разработку и внедрение в учебный процесс практико-ориентированных технологий. Представление технологии социального программирования и организационно- методических аспектов, его реализации в учебном процессе, обосновано масштабным использованием социальных программ на уровне государственного, муниципального и отраслевого видов управления.

Вместе с тем, не смотря на практическую значимость программного метода, единый теоретико-методический подход к разработке и реализации социальных программ в отечественном менеджменте, еще не сложился. Представленный материал разработан на основе собственного опыта, а также экспертиз уже существующих социальных программ и методических разработок. Технология социального программирования является частью методического сопровождения в освоении учебных дисциплин: «Социальный менеджмент», «Социология управления», «Социальное программирование», также рекомендована обучающимся для использования в выпускной квалификационной, курсовой и других видах письменных работ. Применение технологии социального программирования в учебном процессе реализуется через: изучение теоретических подходов, освоение методики, техники, процедуры разработки и реализации, закреплении практических навыков и умений.

Теоретико-методологические основания социального программирования. Использование программно-целевого метода в практике российского социального управления берёт начало в 1992 года. С этого времени его применение характеризуется не только масштабностью, положительными результатами, но и недоработками, которые влияют на качество социальных программ и их результат. В рамках теоретического и практического моделирования технологии социального программирования, основной акцент в понимании сущности программного метода делается на то, что в отличие от, например, планирования, которое может охватывать модернизацию всей системы социального управления, социальное программирование призвано оптимизировать лишь приоритетные направления развития определенного объекта. С помощью разработки и реализации социальных программ удается не только выявить приоритетные проблемы социального развития, но и сконцентрировать управленческую деятельность на реализацию отдельных программных мероприятиях, а также рационально использовать ресурсы, для достижения ожидаемых результатов.

Зарубежный опыт социального программирования может быть использован преимущественно в методических контекстах в силу различий специфики и нормативного правового поля объектов программирования. В отечественной теории управления наиболее значимые проблемы социального программирования отражены в исследовании Г.А. Антонюка, «Методы социального программирования» [1, с. 2]. В работе анализируется не только теоретические, но и методические аспекты различных вариаций данного метода, показаны возможности его использования на конкретных социальных объектах. Последующие исследования Ж.Т. Тощенко, Н.И. Лапина [2, с. 24-26] научно обосновывают основные параметры программного представления будущих социальных объектов или процессов, которые наиболее нуждаются в программном обеспечении. Авторами определены и основные принципы исследуемого управленческого метода, к ним относятся принципы социального реагирования, дифференцированного подхода, гарантированности, адресности, комплексности и самостоятельности органов управления в определении приоритетов, отражающих их особенности и специфики. Достижение указанных принципов решается через реализацию следующих задач:

- обеспечение социальных гарантий в соответствие с существующими социальными нормами и стандартами;

- адресное улучшение существующих социальных проблем;

- внедрение активных форм управления, ориентированных на формирование у населения мотиваций, связанных с самостоятельным обеспечением своих жизненных потребностей.

В основе разработки социальных программ лежит программно-целевой метод. Ориентация на программно-целевой метод определяется необходимостью поиска наиболее сущностных социальных проблем. Основное требование к проблеме, которая в будущем будет реализовываться методам социального программирования, заключается, прежде всего, в том, что она выступает в качестве приоритетной в среде себе подобных, а её реализация будет способствовать оптимизации всех звеньев объекта программирования.

Применение в социальном управлении программно-целевого метода решается с помощью двух подходов: генетического и нормативного Генетический подход применяется при построении гипотетической или структурной модели объекта программирования, где используется систематизация его структурных компонентов, определяется степень их взаимодействия и взаимозависимости. Цель данных

методических манипуляций заключается в более эффективном определении целевой установки конкретной программы.

Нормативный подход способствует количественному определению конечного результата программы и, в какой-то степени, является индикатором обоснования эффективности и целесообразности принимаемого документа.

Вместе с тем, привлечение генетического и нормативного подходов в программно-целевом методе наталкивается, в настоящее время, на ряд трудностей, связанных с тем, что ставит органы управления перед необходимостью создавать композиционный образ будущей программы в ситуации, практически, отсутствия единой методической базы. Данное обстоятельство предполагает наличие у управленцев определенных знаний, о том, как должны в идеале развиваться те или иные социальные процессы и как наиболее целесообразно выстраивать приоритеты. Подобные требования не всегда соответствуют уровню профессиональной подготовки современных управленческих кадров.

В данной связи, для более последовательного представления программных документов, в практике социального программирования чаще используют аналоговый подход. Аналоговый подход предполагает, что в основу аналитико-исследовательских механизмов разработки программы будет положен и осмыслен уже существующий опыт управления развитием конкретного объекта. Использование данного подхода ориентируется на применении основ критического анализа уже имеющегося опыта.

Следующим подходом, определяющим управленческие доминанты, является системный [2, с. 5-12], который позволяет сформировать и структурировать наиболее значимые факторы, к ним мы относим модели социальных взаимоотношений и взаимодействий, формирующих статус конкретных социальных проблем. Так же в программировании активно используется структурно-функциональный метод, который дает представление о программируемом объекте с позиций его структурных составляющих [8, с. 24-28].

Методические аспекты аналитико-исследовательского обоснования целесообразности и содержания будущего программного образа состоят в следующем:

- определение структуры сценария и круга вопросов, которые требуют улучшения;
- использование различных уровней профессиональной подготовки участников, с целью получения многовариантных сценариев возможного развития, программируемого объекта управления;
- представление структурных моделей на основе уже заданных нормативных правовых актов, социальных норм и стандартов;
- перевод управляемого объекта в качественно-новое состояние.

Базовыми категориями, социального программирования являются: «социальная сфера» и «социальная политика», «социальное управление». В рамках исследуемой дефиниции, названные термины, на уровне инструментального использования, предполагают проведение операционализации и интерпретации в контексте их использования в программно-целевом методе. Так, социальная сфера представляется как составляющая одной из четырех существующих в обществе: экономической, политической и культурной, которые взаимодействуют между собой, выполняя функцию жизнеобеспечения.

Структура социальной сферы рассматривается несколькими уровнями. Прежде всего, это совокупность отраслей, которые определяют социально-функциональную специфику процессов воспроизводства и обеспечения жизненно важных ресурсов. Ко

второму уровню, компонентов социальной сферы относится социальная инфраструктура, обеспечивающая жизненно-необходимые процессы. Третьим составляющим социальной сферы являются объекты управления, к ним относятся социальные группы, социальные организации, социальные общности.

Следующей категорией, на которую опирается социальное программирование, выступает «социальная политика», Нами она рассматривается как вид управленческой деятельности. Социальная политика в качестве механизма социального управления представляется двумя уровнями: макро: совокупность различного рода концепций, установок и программных документов, опирающихся на реализацию статьи № 7 Конституции РФ, 2020г. [1, с. 4], провозглашающую Российскую Федерацию социальным государством, основная задача которого обеспечение, достойной жизни каждого гражданина.

На микро уровне, социальную политику мы будем рассматривать как вид управленческой деятельности, предполагающей воспроизводство:

- нормативной правовой, финансово-ресурсной;

- организационно-управленческой базы, совокупности организаций, предприятий, учреждений, участвующих в реализации социальной политики, кадры и их воспроизводство, методы и механизмы управленческого обеспечения.

Также социальное программирование рассматривается в ракурсе взаимодействия трех секторов общества: государственном, коммерческом и не коммерческом. Государственный сектор включает в себя организации, предприятия и учреждения государственной и муниципальной форм собственности. Коммерческий представлен предприятиями, относящимися к частным формам собственности и некоммерческий, составляют общественные организации и движения.

В контексте исследуемой проблемы, мы так же будем обращаться к таким понятиям как виды социального управления и управленческая среда. Основными моделями управления социальными программами признаются следующие: координация, субординация и социальное партнёрство.

Таким образом, методические проблемы аналитико-исследовательского обоснования целесообразности и содержания будущего образа, разрабатываемых программ выявлены в контекстах:

- определения структуры сценария и круга вопросов, которые требуют улучшения;

- представление структурных моделей, связанных с заданными нормативными правовыми актами, нормами и стандартами;

использования различных уровней профессиональной подготовки участников, с целью получения многовариантных сценариев возможного развития, программируемого объекта управления.

Предлагаемые теоретические подходы составляют основу социального программирования на всех следующих этапах разработки и внедрения:

- определение проблемы программирования;

- анализ данной проблемы в контексте современных теорий и практик.

- выражение проблемы в концептуальной, или структурной модели, систематизация показателей;

- ориентация только на решении приоритетных аспектах программируемого образца;

- определение конкретных действий, в том числе и управленческого характера по осуществлению программно-целевых установок;

- оценка эффективности программы соответствующими показателями и критериями.

Данный алгоритм способствует некой формализации процесса программирования и следование единым методическим требованиям и теоретическим подходам.

Методические аспекты социального программирования, используемые в учебном процессе высшей школы. Проблемы методического сопровождения внедрения в учебный процесс программно-целевого метода ориентированы на приобретение обучающимися компетенций, дающих возможность разрабатывать и анализировать социальные программы. Для реализации данных учебных установок, обучающимся предлагается комплекс знаний, отражающий методику социального программирования.

Социальная программа как документ разрабатывается согласно установленным правилам и совокупностью необходимых знаний. В данной связи, выделяются следующие виды социальных программ: федеральные, региональные, муниципальные и отраслевые. Статус программы в данной классификации определяется, прежде всего, приоритетом управления и финансирования.

По срокам реализации, программы могут быть долгосрочными на 5 и более лет, среднесрочными от 2 до 5 лет, краткосрочными, от года до 2-х лет. На каждом этапе реализации, анализируются промежуточные результаты достижения и определяются возможности коррекции и исправления недостатков, а иногда и ошибок в программировании.

Принимаемые программные продукты, как уже отмечалось, выступают непосредственным механизмом социального управления, между тем, они могут использоваться и другими управленческими субъектами, представляющими государственный, коммерческий и некоммерческий секторы. Как известно, социальная программа – документ, к исполнению которого привлекаются различные структуры, в том числе и отдельные граждане. Поэтому в составе программы выстраивается собственная модель управления исполнением программных мероприятий. Модель управления программой представляет собой систему, состоящую из различных видов управленческого взаимодействия. Так взаимодействие с государственными и муниципальными структурами выстраиваются на принципах субординации, с предприятиями бизнеса – на принципах координации и договора, с организациями НКО – на принципах социального партнерства. Определение моделей управления конкретной программой связано с ее особенностями и целями.

Социальная программа состоит из двух видов документов, утверждаемых обязательных и дополнительных или рекомендуемых.

В свою очередь необходимая часть документов состоит из следующих:

- паспорта программы;
- описания приоритетов и целей социальной политики;
- перечня и характеристик основных мероприятий;
- основных мер правового регулирования, предполагаемых программных мероприятий;
- перечня и сведений о целевых индикаторах и показателях оценки программы;
- информации по финансовому обеспечению и общей стоимости программы.

Дополнительные документы представляются разработчиками в следующем рекомендованном перечне:

- характеристика текущего состояния программируемого объекта;
- прогноз развития и планируемые макроэкономические показатели;
- прогноз ожидаемых результатов;
- обоснование целесообразности принятия программы;

- описание мер управленческого регулирования в процессе реализации;
- наличие необходимой нормативной правовой базы;
- обоснование необходимых финансовых ресурсов;
- прогноз сводных показателей программных заданий;
- обоснование необходимости применения налоговых, таможенных, тарифных, кредитных и иных инструментов;
- информация об участии корпораций, открытых акционерных обществ, общественных, научных и иных организаций, а также внебюджетных фондов;
- сведения о порядке сбора информации и методики расчета показателей и (индикаторов);
- методика оценки эффективности исполнения программ;
- дополнительные сведения по подпрограммам.

Программа как инструмент достижения стратегических целей реализуется при помощи следующих механизмов управленческого воздействия:

- программа выступает как управленческий инструмент организации деятельности управленческих структур;
- отчеты о реализации программ представляют собой инструмент контроля деятельности и принятия решений;
- АИС программы, является инструментом доступа к полной информации о деятельности органов власти по исполнению программных мероприятий;
- обучение программным и проектным методам управления как способу повысить результативность деятельности управленческих кадров;
- программа - площадка для принятия решений;
- программа является обоснованием приоритетов деятельности.

Представление о социальной программе как локальном документе ориентируется на наличие в ней: аналитико-исследовательского обоснования, паспорта программы, программных мероприятий и совокупности документов, обеспечивающих реализацию программных мероприятий.

Разработка программы начинается с разработки аналитико- исследовательского обоснования на основании которого принимается решение о разработке программы. Раздел аналитико-исследовательского обоснования следует начать с разработки структурно-функциональной модели объекта программирования. Важно обратить внимание, что моделирование структурных компонентов модели должно быть, по возможности детализированным, это связано с тем, что наиболее значимые проблемы могут быть завуалированы в структурных компонентах, не представляющих, на первый взгляд, сущностной значимости. Следующим этапом станет анализ каждого составляющего структурно-функциональной модели. Результатом такого покомпонентного анализа является формирование основных проблем на момент обследования. Далее, из всех выявленных проблем, отбираются порядка трех основных, они могут выступать в качестве целевых установок программного моделирования (Рис.1.).

Следующим этапом станет анализ правомерности и логичности создания программы ее целевые установки и возможности достижения, с учетом ресурсов, привлекаемых при разработке и реализации программы.

Далее следует разработка самой программы. Структура паспорта программы состоит из следующих обязательных пунктов: наименование программы, сроки реализации, цель, задачи, заказчик, разработчик, исполнитель, участники, конечный результат, стоимость, контроль. Названные составляющие паспорта программы

являются обязательными, не могут исключать ни одного пункта и выстраиваются в обозначенной последовательности.

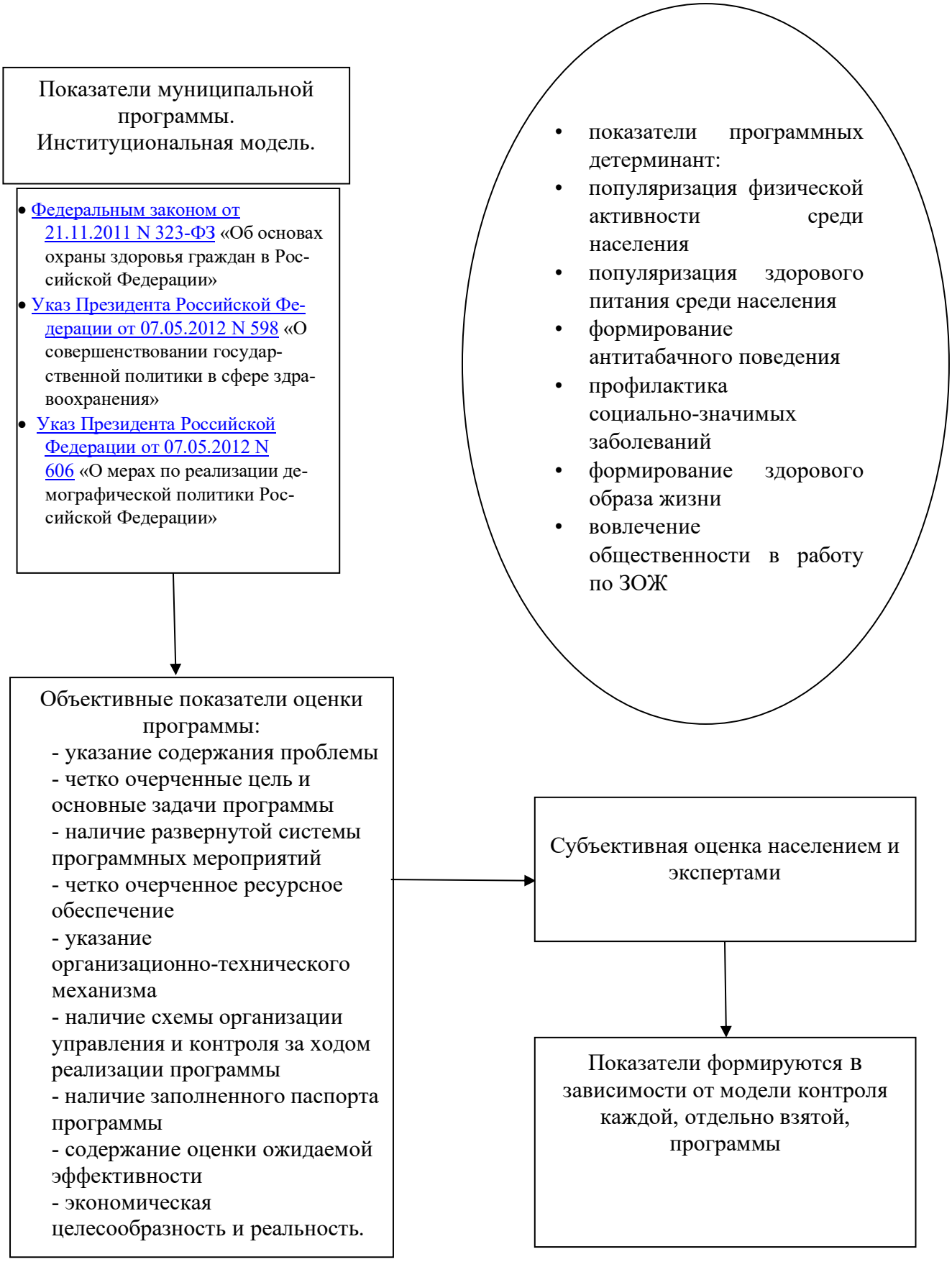


Рисунок 1 - Структурно-функциональная модель показателей муниципальной программы «Сохранение и улучшение здоровья населения»

Каждый пункт в структуре паспорта программы предполагает соблюдение определенных правил их составления, например, название программы, ориентировано на формулировку, соответствующую содержанию в ней специфики программно-целевого метода, то есть в названии программы уже должен быть отражен четко сформулированной и измеряемый конечный результат. Например «Безбарьерная среда». Сроки исполнения программы определяются диапазоном «начало-окончание». Это ограничивает программу по срокам выполнения. Особенности моделирования целей и задач характеризуются конкретикой формулировок.

Заказчиком программы всегда будет администрация организаций, предприятий, учреждений. В качестве исполнителя привлекаются профильные структурные подразделения, осуществляющее отраслевое руководство на уровне программируемого объекта управления.

Конечный результат программного документа представляет собой описание совокупности достижений. Требования к формулировкам характеризуются возможностями их оценки на уровне контроля и анализа эффективности, поэтому они должны содержать, как минимум, метрологические параметры в виде абсолютных или процентных значений, желательно, соотносимых с существующими социальными нормами и стандартами. Стоимость программы содержит обоснование её целесообразности, оценивается в рублях, в ценах на момент разработки программы.

Третьим разделом программы являются программные мероприятия. Основным требованием к составлению и оценке эффективности программных мероприятий выступает тот факт, что их количественная и содержательная совокупность позволяет, в полном объеме, реализовать целевые установки документа и достичь конечного результата.

Статус каждого программного мероприятия определяется его относительной самостоятельностью. Обеспечение выполнения мероприятия складывается из особенностей его представления в структуре этой части документа. К таким особенностям мы относим девять позиций, которые необходимо учитывать при разработке программных мероприятий:

- формулировка программного мероприятия, и оценка его эффективности определяется необходимостью включения его для реализации программно-целевых установок, а также отсутствием смыслового дублирования в структуре других программных мероприятий;

- обоснование оптимального количества клиентов мероприятия в номинальном исчислении;

- определение количества клиентов мероприятия в реальном исчислении, которых охватывает программное мероприятие. Данный показатель очень значим, так как станет одним из индикаторов определения необходимого охвата объекта программирования;

- установление сроков реализации конкретного мероприятия, которые выставляется диапазоном «начало-окончание» и ориентированы на оценку реалистичности его выполнения в заданных временных рамках;

- конечный результат формируется с использованием метрологических показателей, именно в абсолютных или процентных значениях;

- указание на существующую нормативную правовую базу позволяет данному мероприятию быть правомерным в составе программы. Как известно, социальные программы относятся к категории директивных документов, то есть существуют в рамках

реального правового поля и не могут инициировать «под себя» принятие новых правовых документов;

- стоимость каждого программного мероприятия рассчитывается отдельно, в рублях и ценах на момент принятия программы, с учетом существующего инфляционного коэффициента, что позволяет оценивать его с точки зрения экономической целесообразности и пропорциональности распределения средств;

- исполнители конкретного мероприятия назначаются из числа заинтересованных, профильных предприятий, организаций, учреждений, прошедших предварительный отбор на условиях тендера;

- указываются, контролирующие органы, где в дополнительном документе прописывается режим контроля, а также санкции, причём санкции в социальном программировании носят как карательный, так и поощрительный характер, что, в определенном смысле, мотивирует исполнителей программы.

Выполнение данных условий делает программу прозрачной для контроля её реализации и определения эффективности. Но данный момент, подобные характеристики программных мероприятий выполняются лишь фрагментарно, что снижает их ценность как управленческого механизма.

Так, нами обнаружено, что в анализируемых ранее социальных программах в разделе «Перечень программных мероприятий» отсутствуют позиции, связанные с укреплением материально-технической базы программы. Требуют дальнейшего совершенствования и разделы программных мероприятий, связанные с нормативной правовой и организационной работой, а также с информационно-издательскими и учебно-методическими видами деятельности.

Анализ социальных программ состоит из анализа ее содержания с целью определения эффективности. Если анализировать программы с позиций методического содержания, а также управленческого обеспечения, то здесь предлагается определённая система, позволяющая унифицировать процедуры подобного рода экспертного анализа.

Анализу подлежит, содержание каждого структурного элемента программы, соблюдение правил их оформления в составе конкретной программы, а также проект управления программой с обязательным наличием в нем показателей и критериев оценки эффективности. Также значимым является оценка плана реализации программы, измеряемых индикаторов и методики их расчета, для оценки эффективности, возможностей расчета социальной экономической и бюджетной эффективности. Большое внимание уделяется сопутствующим документам, таким как проект правового акта утверждения программы, документам, обеспечивающим финансовое сопровождение проводимых мероприятий, лист согласования с другими подразделениями, обоснование и предоставление планирования бюджетных ассигнований на реализацию.

В процессе анализа программы, уделяется внимание процедурам управления и контроля за ее выполнением, обосновываются детерминанты стратегического и текущего управления, прописываются условия и процедуры контроля, определение полномочий структурных подразделений в реализации программы. Особый интерес представляет собой мониторинг социальных программ, с оценкой эффективности их реализации, где рекомендуется привлечение и независимой общественной оценки.

. Основными задачами анализа является выявление возможности корректировка программы, в случае её невыполнения на основе выявления причин и анализа полученных результатов, привлечения внимания общественности, информирования о результатах.

Также интерес в процессе анализа представляет система показателей и критериев оценки эффективности программ. Показатели делятся на основные, представленные группой в формате индексов результативности, то есть определение соответствия достигнутых результатов с планируемыми, показателями социальной значимости и блоками, которые в методическом документе характеризуется как дополнительные.

Таких показателей в оценочном комплексе насчитывается 11, К ним относятся:

- индекс результативности;
- социальная значимость;
- соответствие целей программы в системе приоритетов;
- наличие программ аналогичной направленности реализуемой за счет бюджета более высокого уровня;
- уровень фактического финансового обеспечения программы с начала реализации;
- уровень фактического финансирования программы в отчётном году;
- доля полученных средств на мероприятия программы из прочих источников;
- качество управления программой (качество организации процесса реализации, наличие группы управления, выполнение плановых сроков, контроль над расходованием средств и т.д.);
- качество и достоверность ежегодного отчета о ходе реализации программы;
- административная и общественная поддержка программы;
- значение программы для реализации других взаимосвязанных с ней программ и мероприятий.

Контроль исполнения программы осуществляется заказчиком программ, что повышает ответственность её исполнителей, но текущий контроль практически во всех программах четко не прописан, в некоторых он вообще отсутствует, что недопустимо с позиции социального программирования.

Закрепление практических навыков и умений социального программирования. Закрепление практических навыков и умений социального программирования реализуется в учебном процессе следующими видами занятий. После освоения теоретических и методических разделов технологии, обучаюшимся предлагается проанализировать одну из реально существующих социальных программ по показателям, представленным в бланке анализа социальных программ (Рис.2). Результаты анализа обсуждаются в группах. Анализ программ может осуществляться как индивидуально, так и в группах. Следующим этапом является разработка обучающимися социальных программ, с последующей их публичной защитой.

Программно-целевой метод, в формате технологического описания представляется как образ будущего результата управленческой деятельности, способом определения конкретной системы целей, средств и результатов.

Программирование, в этом смысле отличает четкое формулирование программно-целевых установок, представленных конкретными результатами достижения, проведенных управленческих действий, поэтому оно отличается ограниченным количеством решаемых задач. Формулирование конкретных решаемых проблем, ориентировано в программе на определение сроков их реализации в рамках, четко выраженного конечного результата, желательно представленного конкретными метрологическими показателями оценки и реальной стоимостью. Особо отмечается то, что каждая программа предполагает определение адресата программного воздействия и

создания специальных управленческих структур, обеспечивающих программе самостоятельный комплекс механизмов реализации.

Бланк анализа социальной программы

№ п/п	Структурный компонент программы	Недостатки	Коррекция недостатков
I. Паспорт			
1.	Название		
2.	Сроки реализации		
3.	Цель		
4.	Задачи		
5.	Заказчик		
6.	Исполнитель (координатор)		
7.	Участники		
8.	Конечный результат		
9.	Стоимость		
10.	Источники финансирования		
11.	Контроль		
II. Программные мероприятия			
1.	Блоки мероприятий (их соответствие целям и задачам)		
2.	Совокупность программных мероприятий: реализует / не реализует заявленную цель		
3.	Соответствие методическим требованиям составления		
4.	Финансирование		
5.	Правовое обеспечение		

Ф.И.О. исполнителей_____

Рисунок 2 - Бланк анализа социальной программы

В данном контексте социальные программы как образовательная технология представляют собой образ будущего результата деятельности, выступают в качестве интегратора введения и использования новых форм социального управления.

Список литературы

1. Антонюк, Г.А. Социальное проектирование и управление общественным развитием : Теорет.-методол. аспект / Г. А. Антонюк ; Науч. ред. Р. В. Гребенников ; АН БССР, Каф. философии. - Минск : Наука и техника, 1986. - 203,[2] с.
2. Антов Н., Лапин Н., Тощенко Ж. Социальное проектирование М.: Мысль,1982,С.24-26.
3. Берталанфи, Л. Общая теория систем. М: Прогресс, 2015. – С. 5-12.
4. Бреусова, А.Г. Оценка эффективности государственных программ // Вестник Омского университета. Серия: Экономика, 2015. – № 2. – С. 128-136
5. Кривоносова, Л.А. Социальная поддержка граждан: эффективность программного обеспечения / Л.А. Кривоносова, Н.П. Сидорова // Власть и управление на Востоке России. – 2014. – № 2 (67). – С. 109-115.
6. Кривоносова, Л.А., Кулагина Ю.А. Региональные программы профилактики здоровья: теоретические и практические аспекты разработки // Охрана здоровья населения Дальнего Востока: векторы развития : Материалы Всероссийской научно-практическая конференция, Хабаровск, 19 аир. 2019 г. / [отв. ред. И. А. Гареева]. - Хабаровск : Изд-во Тихоокеанского государственного ун-та, 2019. – С.74-81.

7. Кулагина, Ю.А. Развитие программного обеспечения управления профилактикой здоровья населения г. Хабаровска // Власть и управление на Востоке России. 2018. № 4 (85). – С. 137-143.

8. Найговзина, Н.Б. Программно-целевой подход в управлении / Н.Б. Найговзина, В.О. Флек // Вопросы государственного и муниципального управления. – 2008. - № 1. – С. 27-36.

9. Парсонс, Т. Система современных обществ. М: Аспект Пресс, 1997. – С.24-28.

3.4. Технологии «WORLDSKILLS» – новый взгляд в образование

Непрерывные изменения на мировом рынке труда приводят к появлению все более разнообразных профессий. На сегодняшний день специальности, связанные с непроизводственным сектором, пользуются большой популярностью у трудоспособных соискателей молодого возраста (18–35 лет). Одновременно с этим существует рынок рабочих профессий, специалисты которого зачастую обладают качественной физической подготовкой, а также необходимым комплексом знаний, навыков и компетенций. Однако число представителей этого рынка с каждым годом уменьшается в силу сокращения численности рабочих трудовых ресурсов, в частности – молодых специалистов. Нередко это происходит из-за отсутствия положительной оценки рабочих профессий в социуме. Причиной также может являться дезинформированность школьников, выпускников учреждений среднего профессионального и высшего образования о дефиците спроса на специалистов данной отрасли. Вследствие этих и других причин молодые люди не хотят быть представителями рабочих профессий. Выпускники школ и лицеев часто поступают на другие, не технические, специальности. Лишь 30% студентов все же получают дипломы специалистов производственного сектора, но не работают по своей специальности.

Между тем, именно производственная сфера определяет экономический потенциал региона и страны, формирует государственный бюджет; именно в ней тенденция дефицита рабочей силы проявляется особенно остро: естественное «старение» кадров и нежелание молодого поколения прийти на смену старшему [6, с.114].

Таким образом, актуальность выбранной темы обусловлена не только потребностью специалистов рабочих профессий в повышении престижности их трудовой деятельности, но и необходимостью развития профессионального образования путем гармонизации лучших практик и профессиональных стандартов во всем мире [4].

Целью данной работы является изучение технологий «WorldSkills» как новых образовательных стандартов в ВУЗовском образовании. Исходя из цели выделены следующие задачи:

1) Проанализировать деятельность профориентационных мероприятий в России, направленных на работу с молодежью;

2) Изучить вопрос об эффективности технологий «WorldSkills», выступающих гарантом профессионального долголетия.

«WorldSkills» – это международное некоммерческое движение, целью которого является повышение престижа профессионального мастерства и развития профессионального образования.

Потребность общества в конкурентноустойчивых, профессионально компетентных и активных специалистах технических специальностей частично удовлетворяется благодаря активной профориентационной деятельности.

Во-первых, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломо-

носова (САФУ) предлагает школьникам поучаствовать в мероприятии «Студент на один день» в рамках профориентационной деятельности. Суть данного мероприятия заключается в том, чтобы дать возможность выпускникам 10-11 классов на один день окунуться в настоящую студенческую жизнь: посетить лекции, семинары; лаборатории и научно-технические центры университета; пообщаться со обучающимися студентами и преподавателями [12]. В комфортных условиях, благодаря совместной деятельности учащихся и учителя, будущий студент проникнется увиденным, а на этапе выбора своего жизненного пути вспомнит о демонстрационных мероприятиях университета и решит сделать свой выбор, подав документы на поступление в данный ВУЗ.

Во-вторых, Северный (Арктический) федеральный университет предоставляет возможность всем учащимся образовательных школ и абитуриентам пройти профконсультирование, целью которого является выявление внутренних мотивов выбора профессии, интересов и личностных качеств. На основе полученных данных высококвалифицированные психологи университета помогут определиться с подходящей выпускнику профессией и актуальным направлением подготовки, а также помогут новичкам раскрыть свой потенциал для будущего развития [9].

В-третьих, центр по работе с талантливой молодежью и профориентации Северного (Арктического) федерального университета предлагает ученикам общеобразовательных учреждений и студентам колледжей посетить познавательные экскурсии и «Дни открытых дверей» по высшим школам, на которых можно узнать много нового об их истории, направлениях подготовки, информацию о культурной и общественной жизни студентов; пообщаться с профессионалами, встретиться с представителями высших школ и задать им интересующие вопросы [15].

В-четвертых, сотрудники предпенсионного возраста и лица старше 50 лет могут пройти бесплатное обучение по программе повышения квалификации «Программирование на языке Java» с учетом стандарта «WorldSkills» по компетенции «Программные решения для бизнеса».

Мероприятия, направленные на подготовку молодого поколения к определению своего профессионального пути, проводятся и в Санкт-Петербургском государственном электротехническом университете «ЛЭТИ» им. В.И. Ульянова (Ленина). Проект «Ознакомительные профориентационные практики школьников» предназначен для тех обучающихся 10-11 классов, которые проявляют активный интерес к техническому или гуманитарному образованию и желают ознакомиться со спецификой обучения по некоторым дисциплинам. В рамках данного проекта школьники знакомятся с содержанием и уровнем качества образования, получаемого в ВУЗе; демонстрируют имеющиеся школьные знания в учебно-практической работе студентов; получают представление о самых новых технологиях обучения, реализованных в университете для стимулирования интереса у школьников к изучению физики, математики, информатики, истории, обществознания, иностранного языка и т.д. [10].

В Тюменской области каждый год проводится областная профориентационная акция «Моя профессия – мое будущее». С точки зрения организаторов проекта, востребованные рабочие и инженерно-технические профессии должны быть популяризированы, поэтому в рамках акции Центры занятости населения при сотрудничестве с образовательными организациями, библиотеками, предприятиями и учреждениями организуют серию мероприятий, направленных на оказание содействия молодежи в профессиональном самоопределении. Школьники и их родители, студенты, безработные граждане и граждане, ищущие работу, могут принять участие в деловых профориентационных играх, тренингах,

мастер-классах, конкурсах и экскурсиях на предприятиях [11].

Более того, в качестве профориентацонных мероприятий в общеобразовательных школах и гимназиях России проводятся классные часы, на которых выступают представители средних профессиональных/высших образовательных учреждений и проводят беседы по теме актуальных возможностей поступления по направлениям технических, гуманитарных, естественно-научных и других специальностей.

Главным событием, послужившим началу популяризации рабочих профессий, стало основание уникального международного некоммерческого движения под названием «WorldSkillsInternational» в 1946 году. Его история началась с катастрофической нехватки высококвалифицированных специалистов разных рабочих профессий. Эта проблема несла глобальный характер, поэтому было принято решение о проведении первого масштабного чемпионата, впоследствии повлиявшего на запуск череды ежегодных мероприятий. Хосе Антонио Элола Оласо, генеральный директор «Organización Juvenil Española» (Испанской молодёжной организации) создал новую систему профессионального образования, в рамках которой уже в 1947 году в Испании прошли первые национальные соревнования по технической профессиональной подготовке. Через 3 года эту идею поддержала Португалия, а за ней к движению стали присоединяться такие страны, как: Франция, Германия, Марокко, Швейцария, Великобритания и другие страны. В дальнейшем чемпионаты «WorldSkills» решено было проводить раз в два года, и не на территории одной страны, а в разных странах мира. На 2021 год официальные соревнования проводятся в 84 странах.

На сегодняшний день состязания «WorldSkills» организуются в виде групповых соперничеств по разным компетенциям и возрастным категориям участников (от школьников до лиц старшего и пожилого возраста).

Первая группа лиц – школьники до 16 лет.

Для первой группы лиц программа ранней профориентации и основ профессиональной подготовки «JuniorSkills» была инициирована в 2014 году Фондом Олега Дерипаска «Вольное дело» в партнёрстве с «WorldSkills Russia». В разработке массовой и целостной системы работы со школьниками применялось обучение организаторов чемпионатов профмастерству; проведение индустриальных экспедиций, технических лагерей, профессиональных проб; повышение профессионализма педагогов-участников программы и т.д. [8].

Это движение создавалось ради того, чтобы дать возможность учащимся попробовать свои силы в любой современной профессии на выбор и, при желании, освоить углубленный курс и уже к окончанию школы получить востребованную профессию. Для того, чтобы вступить в юниорское движение необходимо принять участие в активных чемпионатных мероприятиях области или пройти дополнительно обучение в рамках «Профильных техноотрядов» от Международного детского центра.

Чемпионаты проводятся по следующим компетенциям: «Графический дизайн», «Изготовление прототипов», «Инженерия космических систем», «Интернет маркетинг», «Кондитерское дело», «Лабораторный медицинский анализ», «Мобильная робототехника» и т.д. [17].

На основе высокой эффективности и показательности результатов соревнований, в 2015 году «JuniorSkills» включили в план популяризации рабочих и инженерных профессий России. В тот же год, по поручению Президента Российской Федерации, эта образовательная программа была включена в стратегическую инициативу «Новая модель системы дополнительного образования детей» (рис. 1).



Рисунок 1 -Участники соревнований по компетенции «Графический дизайн» в рамках профориентационного движения «JuniorSkills Russia»

В дальнейшем к движению «JuniorSkills» присоединились и такие страны, как Беларусь и США.

В целом за весь период существования программы количество участников выросло со 100 до 168, а количество компетенций – с 8 до 14. При этом во время проведения чемпионатов 2021 года активную деятельность оказали свыше 100 наставников и экспертов, собранных из разных регионов России, а затем и из Беларуси.

В Уфе со 2 по 24 июля 2021 года проводился Финал IX Национального чемпионата «Молодые профессионалы», где конкурсанты из Архангельской области достойно зарекомендовали себя и получили серебро. Они попали в десятку лучших по стране в компетенции «Дошкольное воспитание».

Вторая группа лиц, принимающих участие в соревнованиях по программе «WorldSkills», − студенты учреждений среднего профессионального или высшего образования и юридические лица, возраст которых не превышает 28 лет. Для того, чтобы принять участие в соревнованиях, им необходимо оставить заявку, пройти отборочный тур и выбрать интересующую компетенцию согласно своему профессиональному статусу [14]. На протяжении всего конкурса, соперничающим командам предстоит выполнить различные задания, по результатам которых эксперты сформируют профессиональное оценочное суждение и выберут победителя.

Под эгидой «WorldSkills» проводятся региональные, национальные и мировые чемпионаты, континентальные первенства, формирующие в участниках особые компетенции в соответствии с мировыми стандартами и потребностями новых высокотехнологичных производств. Участники совершенствуют свои навыки в рамках соревнований, соревнуясь по шести блокам профессий: строительной отрасли, информационных и коммуникационных технологий, творчества и дизайна, промышленного производства, сферы услуг и обслуживания гражданского транспорта [3].

В 2012 году к международному движению «WorldSkills» присоединилась и Российская Федерация, став его официальным оператором. Всероссийские чемпионаты «WorldSkills Russia» распределились на пять направлений:

1) Конкурсы профессионального мастерства между студентами техникумов и колледжей в возрасте до 22 лет;

2) Чемпионаты в сфере высокотехнологичных профессий IT– спектра − «DigitalSkills» среди студентов профильных ВУЗов, колледжей, а также представителей крупных компаний таких как «Кибер Россия», «Лаборатория Касперского»;

3) «AgroSkills» − чемпионаты профессионального мастерства среди сотрудников компаний из сектора сельского хозяйства;

4) Корпоративные чемпионаты, которые проводятся на производственных площадках различных российских компаний;

5) Межвузовские чемпионаты по стандартам «WorldSkills» – конкурсы профессионального мастерства между студентами высших учебных заведений.

Несмотря на то, что движение «WorldSkills» позволяет участвовать в соревнованиях обучающимся разных возрастов, основной аудиторией все-таки остаются студенты средне-специальных и высших учебных заведений. Для них «WorldSkills» − это отличный шанс набраться профессионального опыта, получить высокую квалификацию и зарекомендовать себя перед будущим работодателем, получить предложение о трудоустройстве (рис. 2).



Рисунок 2 - Участники соревнований по компетенции «WorldSkills»

Благодаря нестандартной программе, участвовать в соревнованиях интересно. Участники выполняют разнообразные задания, работают с настоящими профессионалами и получают от них ценные практические советы, которые позже применяют в решении поставленных задач.

Оценивая влияние соревнований «WorldSkills Russia» на участников-студентов колледжей, техникумов и ВУЗов, можно выделить следующие положительные стороны вопроса (рис. 3):

1) Возможность общения с высококвалифицированными представителями разных, в том числе и рабочих, профессий; принятие их опыта; получение объективной оценки своих профессиональных навыков;

2) Повышение авторитета среди коллег, карьерный рост, увеличение заработной платы и улучшение условий труда;

3) Получение престижных наград, подтверждающих высокую степень профессиональной подготовки победителей конкурса;

4) Возможность принятия участия в международных форумах «WorldSkills International»;

5) Увеличение практических часов.

С каждым годом популярность движения «Worldskills» продолжает расти. Например, в 2012 году в самом первом для России чемпионате по профессиональному мастерству, приняло участие всего лишь 400 человек и было представлено 17 компетенций. А уже в 2020 году в чемпионате участвовало более 3000 человек по 210 компетенциям. Таким образом, за 9 лет количество участников «Worldskills» возросло на 2600 человек, а количество используемых и тестируемых компетенций − на 193, и это только в Российской Федерации [2].



Рисунок 3 - Статистика по участию в чемпионатах «WorldSkills»

В 2020 году, в финале чемпионата «Worldskills Russia» приняли участие более 70 высших образовательных учреждений России, в том числе и Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова На объектах университета были организованы 3 площадки для проведения соревнований «WorldSkills» по нескольким компетенциям: «Лабораторный химический анализ», «Предпринимательство», «Программные решения для бизнеса», «Инженерный дизайн CAD», «IT-решения для бизнеса на платформе» 1С: Предприятие 8», «Технологии физического развития». Так, например, в Технологическом колледже Императора Петра I-проводились испытания по практическим навыкам компетенции «Электромонтаж».

В то же время, на площадке спортивного корпуса проводились не менее зрелищные и тематические соревнования по компетенции «Технологии физического развития» [5], направленной на формирование и развитие способности проектировать и реализовывать индивидуальную траекторию спортивной подготовки, управления здоровья человека (рис. 4).



Рисунок 4 - Диагностика функционального состояния «Технологии физического развития» в соответствии стандартам «WorldSkills»

Всего в компетенции «Технологии физического развития» были представлены три основных модуля:

Модуль «А» − отвечающий за диагностику физического развития и функционального состояния, уровня физической работоспособности и физической подготовленности студентов;

Модуль «В» − отвечающий за подготовку индивидуальной тренировочной программы и проведение основной части занятия;

Модуль «С» − отвечающий за практику: подготовку научного доклада и презентации, выступление с защитой.

Особое внимание, уделяемое этой компетенции, обусловлено стремлением университета к качественному физическому воспитанию студентов, которое обеспечивало бы системное формирование двигательных умений и навыков, и было направлено на развитие физических качеств человека, совокупность которых определила бы его физическую дееспособность [13, с.7].

Отборочный этап «WorldSkills Russia» в САФУ проводился совместно с командой экспертов-компатриотов в течение нескольких дней (рис. 5).



Рисунок 5 - Работа экспертов-компатриотов отборочного чемпионата по компетенции «Технологии физического развития» по стандартам «WorldSkills»

После подведения итогов соревнований стало известно, что студент САФУ − Антон Дураков вошел в команду участников национального чемпионата «Молодые профессионалы». Студент института судостроения и морской арктической техники северодвинского филиала САФУ − Владислав Бовин стал серебряным призером по компетенции «Программные решения для бизнеса». В прошлом году того же успеха добился Иван Серебренников, принявший участие в соревнованиях по компетенции «Эксплуатация сервисных роботов».

С 17 по 21 мая 2021 года команда университета принимала участие в «Открытом вузовском чемпионате ГАОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» по стандартам «WorldSkills». В компетенции «Технологии физического развития» в течение трех конкурсных дней она показала отличные знания и профессиональные навыки в выполнении конкурсных заданий. После окончания чемпионата все участники делились своими положительными впечатлениями и рассуждениями о том, сколько пользы можно извлечь из участия в соревнованиях и конкурсах подобного масштаба.

Проблема профессионального самоопределения волнует не только обычных школьников и студентов, но и людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Как правило, лица с физическими и (или) психологическими особенностями не могут выбрать свой профессиональный путь и следовать ему, т.к. они не обладают достаточной осведомленностью обо всех своих возможностях устройства на работу, общения с работодателями, получения работы. Также лица с ОВЗ не могут объективно оценить свои

возможности и профессиональные компетенции.

На сегодняшний день существует ряд мероприятий, способствующих профориентационному самоопределению людей с ограниченными возможностями здоровья: профконсультации, городские ярмарки вакансий, конкурсы профмастерства, профессиональные тренинги.

Одним из самых крупных профориентационных проектов, созданным ради помощи детям с ограниченными возможностями, является «Абилимпикс». Это международное некоммерческое движение, зародившееся в Японии в 1971 году и распространившееся по всему миру. В 2021 году в этом движении принимают участие представители 50 стран. В России такие мероприятия как «Абилимпикс» проводятся с 2015 года. Основная цель российских конкурсов в рамках этого движения – обеспечение эффективной профессиональной ориентации и мотивации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья к получению профессионального образования, содействие их трудоустройству и социокультурной инклюзии в обществе. В 2017 году конкурсы «Абилимпикс» стали частью уникальной платформы «Россия – страна возможностей», объединившей различные кадровые и социальные проекты, в которых могли участвовать россияне разных возрастов [7].

Чемпионаты «Абилимпикс» проводятся один раз в 4 года. В России существуют направления в реализации данного некоммерческого движения:

1) Актуальное практикоориентированное методическое обеспечение движения «Абилимпикс». Основывается на изучении передового отечественного и зарубежного опыта профессиональной подготовки лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

2) Система взаимодействия образовательных организаций профессионального и высшего образования, работодателей и международных организаций. Позволяет определить и спрогнозировать актуальные и перспективные потребности инновационной экономики России в кадрах из числа лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц с инвалидностью, формировать актуальные методические рекомендации их подготовки с учетом запросов работодателей и учета международного опыта движения «Абилимпикс».

3) Система регулярных соревнований профессионального мастерства. На постоянной основе обеспечивается проведение региональных и национальных соревнований профессионального мастерства.

4) Система распространения движения «Абилимпикс». Сетевое объединение образовательных организаций профессионального и высшего образования, выездные мероприятия, информирование общественности, повышение квалификации работников системы профессионального и высшего образования, мероприятия для абитуриентов, работодателей и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Формирование сети центров распространения результатов.

5) Система мотивации образовательных организаций общеобразовательного, профессионального и высшего образования к внедрению движения «Абилимпикс» [1].

Перечисленные выше программы направлены, в первую очередь, на помощь людям с ограниченными возможностями здоровья в адаптации в социальной среде. За все время существования данного проекта на территории Российской Федерации было проведено около 414 региональных чемпионатов «Абилимпикс». В конкурсах поучаствовали 39632 участника в возрасте от 14 до 65 лет. Все конкурсанты были распределены по трем категориям: «Школьники», «Студенты», «Специалисты». Обучение в рамках подготовки к проекту прошли 16586 региональных экспертов из 85 субъектов России. Стоит отметить,

что общее количество компетенций, по которым проводятся региональные чемпионаты «Абилимпикса», возросло с 29 (2015 год) до 111 (2020 год). Также за прошедшие годы значительно увеличилась востребованность некоторых профессиональных компетенций [7]. Эти показатели бесспорно свидетельствуют о том, что данное международное некоммерческое движение оказывает эффективное влияние на его участников, повышает популярность и престижность разнообразных профессий.

В процессе демонстрации профессиональных навыков за участниками соревнований наблюдают их потенциальные работодатели. Благодаря грамотному подходу к организации мероприятия примерно 90% от общего числа участников чемпионатов трудоустроены или продолжают свое профессиональное обучение (рис. 6).



Рисунок 6 - Проведение первого этапа чемпионата «Абилимпикс»

Таким образом, конкурсная система «Абилимпикс» помогает не только в обмене опытом одних конкурсантов с другими, но и в определении большинства участников на трудовую должность.

Преимущества участия в состязаниях «Абилимпикса»:

- мотивированность людей с ограниченными возможностями здоровья на получение профессионального образования;

- стимулирование выпускников профессиональных образовательных учреждений, а также квалифицированных специалистов, обладающих некоторыми физическими и (или) психическими особенностями, на улучшение их профессиональных навыков;

- привлечение общественного внимания к теме инклюзивного образования и трудоустройства;

- развитие различных средств реабилитации для повышения трудовых функций лиц с ОВЗ;

- привлечение к сотрудничеству образовательных организаций и партнеров-работодателей.

В 2016 году национальная сборная России завоевала три бронзовых медали на чемпионате «Абилимпикса». В 2020 году на VI Московском чемпионате «Абилимпикс − 2020» были проведены соревнования по 74 профессиональным компетенциям из таких сфер, как: «IT-технологии», «Медицина», «Промышленность», «Экономика и финансы», «Сфера услуг» и «Питание», «Творческие профессии» «Декоративно-прикладное искусство» и т.п.

В настоящее время существует большое количество разнообразных способов привлечения внимания общества к проблеме недостатка рабочих кадров на мировом рынке труда. Благодаря проведению профориентационных мероприятий для учащихся школ и учреждений среднего профессионального образования, ситуация начала постепенно ста-

билизироваться. Экскурсии по учебным заведениям, настоящие лекции от действующих преподавателей, встречи с представителями, дни открытых дверей, конкурсы, мастер-классы, игры, тренинги и другие мероприятия, направленные на привлечение внимания абитуриентов, положительно влияют на выбор молодежи. Амбициозных молодых людей стала чаще привлекать перспектива трудоустройства по техническим и другим специальностям вследствие активной деятельности международных некоммерческих движений «JuniorSkills» и «WorldSkills».

Соревнования в рамках этих проектов помогают их участникам повысить престижность некоторых современных профессий в социуме, улучшить условия труда, завоевать уважение коллег, усовершенствовать навыки работы со сложными задачами, зарекомендовать себя в качестве хороших специалистов. Не остаются без внимания и люди с ограниченными возможностями здоровья. Для такой категории людей существует отдельное международное некоммерческое движение «Абилимикс», помогающее особой категории граждан с профориентационным самоопределением, обретением новых или укреплением имеющихся компетенций, определением своей роли в обществе. Благодаря качественной подготовке организаторов к соревнованиям, активному участию неравнодушных граждан разных возрастов и социальных статусов, проблема недостатка рабочих кадров во многих отраслях российского рынка труда становится все более решаемой.

Ежегодное активное участие в некоммерческом движении «WorldSkills», в рамках которого проходят конкурсы и отраслевые чемпионаты по рабочим специальностям, становятся неотъемлемой частью жизни студентов, преподавателей Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова. Благодаря совместному опыту других ВУЗов происходит расширенное внедрение новых компетенций и проведение демонстрационных экзаменов в образовательном процессе. Также в формате «WorldSkills» среди студентов профессиональных образовательных учреждений вместо традиционной итоговой государственной аттестации, предусматривающей моделирование реальных производственных условий с целью демонстрации выпускниками профессиональных умений и навыков, производится процесс независимого экспертного оценивания выполненных заданий, определения уровня знаний студентов.

Кроме того, участие образовательных организаций в международном движении «WorldSkills Russia», внедрение других нововведений в образовательный процесс способствуют расширению производства и увеличению объема реализации современного оборудования, служащего обновленной версией материально-технического оснащения учебного процесса. Также это дало возможность объективно оценивать содержание и качество образовательных программ, уровень квалификации преподавательского состава; возможность определения точек роста и дальнейшего развития в соответствии с актуальными требованиями международного рынка труда.

Список литературы

1. Абилимпикс // TRUDVSEM.RU [Электронный ресурс] URL: https://trudvsem.ru/information-pages/abilympics (дата обращения: 25.09.2021).

2. Движение Worldskills Russia: История // WORLDSKILLS.RU [Электронный ресурс] URL: https://worldskills.ru/o-nas/dvizhenie-worldskills/istoriya/ (дата обращения: 25.09.2021).

3. Движение Worldskills Russia: О нас // WORLDSKILLS.RU [Электронный ресурс] URL: https://worldskills.ru/o-nas/ (дата обращения: 25.09.2021).

4. Движение Worldskills Russia: Цель и миссия // WORLDSKILLS.RU [Электронный

ресурс] URL: https://worldskills.ru/o-nas/dvizhenie-worldskills/czel-i-missiya.html (дата обращения: 21.09.2021).

5. Дневники WorldSkills: Как проходит отборочный чемпионат в САФУ NARFU.RU [Электронный ресурс] URL: https://narfu.ru/life/news/university/356010/ (дата обращения: 25.09.2021)

6. Карпова Т.П. Практические аспекты повышения авторитета рабочих специальностей в молодежной среде. М.: Самар. ун-т; Самара: МИР, 2016.

7. О движении «Абилимпикс» // ABILYMPICS-RUSSIA.RU [Электронный ресурс] URL: https://abilympics-russia.ru/mmpid/23#/ (дата обращения: 25.09.2021).

8. О программе JuniorSkills // WORLDSKILLS.RU [Электронный ресурс] URL: https://worldskills.ru/final/naczionalnyij-final/juniorskills.html (дата обращения: 25.09.2021).

9. Профконсультирование // NARFU.RU [Электронный ресурс] URL: https://narfu.ru/schoolarius/proforientacia/profc/ (дата обращения: 23.09.2021).

10. Профориентация для школьников // ETU.RU [Электронный ресурс] URL: https://etu.ru/ru/abiturientam/dovuzovskaya-podgotovka/proforientaciya/ (дата обращения: 25.09.2021).

11. Профориентационные проекты // CZN.ADMYTYUMEN.RU [Электронный ресурс] URL: https://czn.admtyumen.ru/content/профориентационные%20проекты%201 (дата обращения: 25.09.2021).

12. Студент на один день // NARFU.RU [Электронный ресурс] URL: https://narfu.ru/schoolarius/proforientacia/oneday_student/ (дата обращения: 21.09.2021).

13. 17-13 Холодов Ж. К., Кузнецов В. С. Теория и методика физического воспитания и спорта / Холодов Ж. К., Кузнецов В. С. – М.: Академия, 2000.

14. Чемпионаты для молодых специалистов: Стать участником // WORLDSKILLS.RU [Электронный ресурс] URL: https://worldskills.ru/nashi-proektyi/chempionatyi-dlya-molodyix-speczialistov/otraslevyie-chempionatyi/digitalskills/stat-uchastnikom.html (дата обращения: 25.09.2021).

15. Экскурсия по университету // NARFU.RU [Электронный ресурс] URL: https://narfu.ru/schoolarius/proforientacia/ekskursia/ (дата обращения: 25.09.2021).

16. WorldSkills Russia Juniors: Активности юниорского движения // WORLDSKILLS.RU [Электронный ресурс] URL: https://worldskills.ru/nashi-proektyi/worldskillsrussiajuniors/aktivnosti-yuniorskogo-dvizheniya/ (дата обращения: 25.09.2021).

17. WorldSkills Russia Juniors: Компетенции и конкурсные задания // WORLDSKILLS.RU [Электронный ресурс] URL: https://worldskills.ru/nashi-proektyi/worldskillsrussiajuniors/kompetenczii-worldskills-russia-juniors.html (дата обращения: 25.09.2021).

3.5. Организация коворкинга в высшем профессиональном образовании

Коворкинг – это новая организация процесса обучения, которая объединяет в себе инновации, комфортные условия, а также индивидуальную образовательную траекторию, командную работу, направленную на достижение одной общей для всех субъектов образовательного процесса цели.

Коворкинг является относительно новой концепцией организации пространства (трудового, образовательного, профессионального), поэтому требует определенной систематизации знаний, теории, способствующей его реализации на практике.

Организация коворкингового пространства является универсальным средством развития личности обучающегося. Его можно использовать при работе с обучающимися любого возраста. Для обучающихся младшего возраста коворкинг является учебной деятельностью, которая основана на их интересах, подросткового как создание творческой среды и проб своих сил, юношеского соответствует стремлениям к самореализации. Для взрослых обучающихся коворкинг является эффективным средством профессионально-личностного развития и самообразования.

На каждом из возрастных этапов коворкинг развивает потенциал личности обучающегося, обуславливая творческое ее проявление.

Российские вузы на современном этапе развития общества подошли к этапу модернизации. Высшее профессиональное образование невозможно без внедрения инновационных технологий, а выпускник профессиональной организации без применения инновационных технологий в образовательном процессе не будет соответствовать требованиям, предъявляемым работодателями. Современный этап модернизации высшего российского образования связан с поиском новых технологий, обеспечивающих непрерывность образования, т.е. образование в течение всей жизни. В связи с этим актуальность социального взаимодействия возрастает и требует включение обучающегося в начале своего профессионального обучения в практическую деятельность. Решить данную задачу поможет коворкинг.

При длительной реализации Болонских соглашений в системе высшего российского профессионального образования на современном этапе наметились две тенденции:

1. Сокращение сроков обучения – государство и в частности экономика, связанная с быстрыми темпами развития научно-технического прогресса требуют высококвалифицированных специалистов, имеющих практический опыт работы с инновациями. В связи с этим возрастает потребность в непрерывном дополнительном профессиональном образовании.

2. Рынок труда нуждается в профессиональных кадрах с различным уровнем квалификации, в связи с научно-техническим прогрессом информация быстро устаревает, обновляется, что сказывается на потребности в специалистах, имеющих профессиональные актуальные знания, возрастает необходимость постоянного обновления имеющихся знаний, совершенствования своих умений и навыков, а также переквалификации в связи с изменением спроса и предложения на рынке труда.

В связи с перечисленными тенденциями в сфере профессиональной подготовки кадров необходимо создавать условия, способствующие инновационному обновлению знаний и умений, изменять условия приобретения инновационных знаний и умений в непрерывном профессиональном образовании. Этому будет способствовать организация образовательного коворкинга.

Анализ научно-методической литературы и зарубежной практики выявил, что в профессиональном сознании научного сообщества понятие «образовательный коворкинг» только входит как условие реализации инновационных технологий обучения.

Понятие «образовательный коворкинг» не имеет четкого определения. Раскрыть данное понятие можно, только если обратиться к практике его реализации и обобщить полученные знания.

При анализе практики реализации коворкинга в российском образовании и за рубежом можно определить следующие понимания понятия «образовательный коворкинг»:

- совместный проект, объединяющий образовательные организации разных уровней, например, Цюрих ХАБ с Университетом Сент-Галлена и Федеральным технологическим институтом (ETH) [10, с.95];

- академические инкубаторы, определяющие связь обучающихся с предпринимателями, исследователями, сотрудниками вузов с целью развития инноваций бизнеса, науки, образования, например, The Garage, Nord West University, США; Pennovation Center, University of Pennsylvania, США [27, с.7];

- формирование творческой междисциплинарной среды, сотрудничество без контроля, ограничения времени и предоставление пространства для возможностей, например, Duke Studios, Лондон, Великобритания; Hub 4.0, Киев, Украина; DI Telegraph [14, с.47].

Мы пришли к выводу, что образовательный коворкинг в зарубежной практике понимают как объединение образовательных организаций с сформированной междисциплинарной средой для сотрудничества различных субъектов, заинтересованных в создании инноваций.

В российской практике образовательный коворкинг понимают как образовательную деятельность с включением в нее различных субъектов образования для организации творческой работы инновационного характера, с целью получения, обмена знаниями и опытом, воспитания и социализации конкурентоспособной личности.

На наш взгляд, образовательный коворкинг в высшем образовании предполагает формирование новых функциональных позиций в образовательной деятельности, создание образовательного пространства для одаренных, талантливых обучающихся в сотрудничестве, взаимодействии, развитии способностей, возможностей для общения, обмена опытом и повышения качества обучения.

Образовательный коворкинг включает различные занятия: психолого-педагогические, тренинги, коучинг-сессии, дискуссии, союз единомышленников, квик-настройки, которые способствуют желанию заниматься интеллектуальной деятельностью, развивают навыки продуктивного интеллектуального труда.

Образовательный коворкинг в высшем профессиональном образовании реализуется с привлечением сторонних организаций, ресурсов, профессиональных кадров и специалистов, которые позволяют более углубленно изучить темы, вопросы и проблемы, которые ставят перед собой обучающиеся. Ведь в образовательном коворкинге каждый обучается по собственной индивидуальной образовательной траектории. При организации образовательного коворкинга в высшем профессиональном образовании создается специальная предметная, информационная и психологическая среда развивающая мотивацию к обучению и познанию.

Следует обратить внимание на ожидаемые результаты образовательного коворкинга в высшем профессиональном образовании:

- повышение мотивации как учебной, так и познавательной;
- позитивное отношение к обучению;
- выработка навыка к самообразованию, самореализации, саморазвитию;
- расширение контактов, в т.ч. деловых и профессиональных;
- непрерывный обмен социальным и профессиональным опытом между обучающимися;
- увеличение количества обучающихся с активной интеллектуальной инициативой.

Мы считаем, что образовательный коворкинг в высшем профессиональном образовании это интегрированная форма организации социального пространства для

совместной работы, обучения, воспитания и развития личности, субъектов образования, которые занимают равное положение. При этом интегрированную форму целесообразно рассматривать как включение одного субъекта в различные виды деятельности, процессы, связанные с личностным, образовательным и профессиональным развитием. Интегрированность образовательного коворкинга является следствием трансформационных изменений в глобальной экономике, применение которых позволит современному образованию своевременно и качественно реагировать на потребности общества, в частности экономики, что обеспечит высокий уровень подготовки и профессиональную мобильность выпускников высших профессиональных образовательных организаций.

Рассмотрим организацию профессиональной инновационной подготовки в условиях образовательного коворкинга на примере современного педагогического вуза.

Коворкинговое пространство в условиях высшего профессионального образования представляет собой группу участников, которые остаются свободными и независимыми, используют общее пространство для своей профессиональной деятельности, развития и роста, самореализации.

Гибкий график работы коворкинг-пространств, возможность выбора ритма работы и отдыха реализовалось впервые в Московском городском педагогическом университете (ГАОУ ВО «МГПУ»). Внедряться в практику данная форма обучения начала в 2015 году со студентами очно-заочной формы обучения с расширенным составом приглашенных участников – профессорско-преподавательский состав разных учебных заведений, бизнес-тренеров и коучей. Опыт реализации таких форм обучения в профессиональной подготовки доказал свою эффективность и прошел апробацию в процессе обучения бакалавриата, магистратуры.

Целью образовательного коворкинга в высшем профессиональном образовании является разработка и внедрение инновационных технологий в образовательный процесс, среди которых выделяют спитинг как форму организации коворкинг-пространства.

Спитинг – это форма обучения, созданная Микели ди Фиоре и Натали Целль. Занятия спитингом проводятся в небольших уютных кафе, ресторанах. Данный способ обучения очень быстро нашел свою реализацию в европейских странах, где значительная часть занятий теперь проводится именно в форме спитинга [7, с.42]. За одно такое занятие можно получить большой объем необходимой информации при общении со специалистами-практиками. Группы набираются для этого небольшие 8-10 человек, поэтому преподаватель может уделить внимание каждому. В таких коворкинг-пространствах легко создавать и менять условия под разнообразные виды и содержание профессиональной деятельности: определенное время можно провести за работой, ноутбуком в тихой рабочей зоне, затем переместиться в другую зону и провести беседу с коллегами, партнерами по профессиональной деятельности, а также можно отдохнуть в зоне релакса.

Кроме спитинга в образовательном пространстве высшего профессионального образования используется обучающий контент как форма коворкинг-пространства.

Контент – информация, которая загружается в электронную оболочку с соблюдением определенных правил, является доступной для всех участников профессионального пространства в удобное для них время и в удобном для них месте. К контенту относят например, веб-сайты конкретных организаций. Если говорить об обучающем образовательном профессиональном контенте необходимо обратить внимание на его «полезность». Наполняемость обучающего контента должна включать тематические

мастер-классы, чаты, вебинары, обучающие видео, пошаговые инструкции к определенным видам деятельности.

В высшем профессиональном образовании эффективна разработка и внедрение электронной коворкинговой среды.

Электронная коворкинговая среда – это электронный обучающий контент, тематический образовательный ресурс с использованием дистанционных технологий обучения, в том числе на основе систем «Moodle», «Atutor», «Ilias», «Diskurs», «iSpring», «WebTutor», «Teachbase», «Memberlux». Электронная коворкинговая среда позволяет, как создавать учебный портал, при этом учитывать возможности и навыки, цели и задачи, которые перед собой ставит разработчик обучающего контента, так и ориентироваться на запросы, возможности и интересы обучающихся. Обучающий контент, как форма электронного коворкинг-пространства подразумевает наличие обязательных субъектов с определенной деятельностью, таких как: преподаватель вуза, обучающийся.

Принципиальные отличия электронной образовательной среды от электронной образовательной коворкинговой среды состоят в следующем:

- формируется самим обучающимся в результате его целенаправленной деятельности и активности в информационном образовательном пространстве;
- адаптируется под индивидуальные потребности обучающегося (вариативна);
- отсутствует жесткий регламент учебных занятий;
- основана на современных образовательных технологиях, ориентированных на повышение качества образовательных результатов;
- взаимодействие между пользователями (обучающимися, преподавателем) осуществляется с помощью мессенджеров;
- самостоятельное управление своей учебной деятельностью;
- учебный процесс направлен на развитие личностных, деловых, информационных компетенций.

Преподаватель вуза как субъект коворкинга, разработчик обучающего контента, формирует обучающий контент, т.е. создает и наполняет его содержание. Обучающийся является активным пользователем электронной образовательной коворкинговой среды, где для него создаются условия для организации личного образовательного пространства, позволяющего общаться в чатах, форумах с другими обучающимися, преподавателями и включенными специалистами в данную коворкинговую профессиональную электронную образовательную среду.

При разработке обучающего контента электронной образовательной коворкинговой среды необходимо выполнить три этапа – проектировочный, функциональный, управленческий.

Проектировочный этап предполагает:

- выбор темы
- анализ часто возникающих вопросов
- определение цели
- формулирование задач
- описание критериев оценки деятельности, выполненной работы обучающимися
- временной промежуток.

Функциональный этап определяет последовательность действий по достижению задач и цели контента, оказания содействия обучающимся с определением формата – вебирнар, Skype, видеосвязь через ZOOM, «Moodle», «Atutor», «Ilias», «Diskurs», «iSpring», «WebTutor», «Teachbase», «Memberlux»,чат, трансляцию лайфхаков.

Управленческий этап направлен на анализ достижения поставленных целей и решения задач, полученного результата, выявление допущенных ошибок и определение путей их устранения, самоанализ выполненной деятельности участниками обучающего контента.

Электронная образовательная коворкинговая среда является системообразующим фактором образовательного кластера высшего профессионального образования, включающего определенные элементы, такие как:

- панорамная лекция;
- виртуальный дискуссионный клуб;
- «Виртуальный Университет», реализуемый на основе системы «Moodle».

Панорамная лекция - это попытка педагога охватить систему своих занятий по конкретной дисциплине, выделить в ней главное звено, основные идеи, опыт, определить роль и влияние на результативность работы. Панорамная лекция - один из вариантов самообщения и пропаганды передового опыта преподавателя с выделением главного, существенного в системе занятий и представление его словесно-иллюстративным методом широкой аудитории.

Виртуальный дискуссионный клуб - место, где можно собраться и обсудить те или иные интересующие его участников вопросы, предполагает, что представленные на обсуждение вопросы неоднозначны, точные ответы на эти вопросы не очевидны и могут носить разнообразный, в том числе, прямо противоположный характер. Виртуальный дискуссионный клуб не предполагает непосредственного и длительного общения в определённом месте. Он организуется по запросам, может быть представлен в следующих формах:

- чат, онлайн встреча, вебинар;
- публикация дискуссионной ситуации (конфликт, столкновение противоположных мнений, позиций) в виде рисунка-клипа-реплики и (или) краткого кейса;
- обращение к потенциальным адресатам с просьбой отреагировать своим мнением на предложенную ситуацию (Кто прав и почему? Как разрешить противоречие, противоположные мнения и взгляды? Какие последствия могут быть при решении предложенной ситуации при принятии определенного мнения, суждения?);
- голосование участников с обязательным изложением своей позиции в виде реплики и оценок;
- открытие для доступа проголосовавшим всех ранее высказанных мнений;
- дискуссионный обмен репликами всех участников между собой.

Завершается обсуждение путем публикации обобщающей статьи, что позволяет участникам виртуального клуба выработать единую позицию в отношении рассматриваемого вопроса. Данная форма организации профессионального обучения является востребованной у специалистов, работающих над масштабным исследованием в рамках различных субъектов РФ.

«Виртуальный Университет» основан на идее взаимного обучения, предназначен для целеустремленных, талантливых студентов, специалистов, которые могут предлагать новые идеи, часто нестандартные решения типовых задач. Роль преподавателя сводится к индивидуальным запросам, чаще предусматривающим оценку правильности принятого решения.

Популярность коворкинга в сфере высшего профессионального образования начинает распространяться и, как отмечает Е.В. Горина, это обусловлено следующими причинами:

- возможность широкого профессионального общения;

- комфортными условиями для профессионального развития;

- взаимопомощью и возможностью продвижения своих проектов, идей, замыслов;

- рабочая творческая атмосфера позволяет совмещать профессиональную деятельность и отдых;

- неограниченность во времени;

- быстрая обратная связь, что позволяет решать любые возникающие вопросы (проконсультироваться со специалистом, при этом не искать личного контакта, а по средствам современных коммуникационных технологий);

- возможность увидеть перспективы своего проекта, идеи в другой области и продолжить совершенствовать свои профессиональные знания и умения [9, с.127].

Одним из новых форматов высшего профессионального образования в коворкинговом пространстве можно считать антикафе [11, с.44]. В начале 2000-х годов в крупных городах РФ стали открываться профессиональные площадки: тайм-кафейни (антикафе) – место для профессиональных встреч, они рассматривались, как возможность встретиться в определенное заранее обговоренное время со своими единомышленниками. В антикафе, как правило, проводятся профессиональные игры, тренинги, мастер-классы, встречи с интересными компетентными людьми. В антикафе участники коворкингового пространства общаются друг с другом, обмениваются идеями, анализируют проекты, это позволяет выявить начинающему специалисту свои ошибки, изучить перспективы дальнейшего развития и направления работы.

При организации коворкингового пространства в современном вузе можно выделить ряд преимуществ:

1. Рост активности и инициативности обучающихся и профессорско-преподавательского состав.

2. Насыщенная программа лекций, практических занятий, мастер-классов.

3. Более тесная связь теории и практики (участие в педагогическом процессе могут принимать работодатели).

4. Перспектива развития вуза – он может стать центром инновационной деятельности, стажерской площадкой.

5. Расширяются возможности вуза в поиске партнеров, что позволяет расширить круг потенциальных обучающихся.

6. Повышение эффективности и производительности обучающихся и профессорско-преподавательского состава.

7. Легкость в поиске единомышленников.

8. Индивидуальный график работы, который определяет самостоятельность обучающихся и профессорско-преподавательский состав.

9. Расширяется возможность обучения молодых родителей, обучающихся с особыми возможностями здоровья и потребностями, людей предпенсионного и пенсионного возраста с целью получения специальности или прохождения курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Коворкинг это новая форма социального взаимодействия, которая предполагает непосредственные контакты людей в различных общественных сферах. Коворкинг позволяет реализовывать свою деятельность в свободных условиях при гибком графике и равенстве всех участников осуществляемой деятельности. Коворкинг предоставляет возможность обмениваться информацией, создавать новые проекты и решать актуальные задачи в различных видах деятельности.

Коворкинг охватывает экономическую, социальную, политическую сферы жизни общества, в том числе и образование. В образовательной сфере под коворкингом понимают объединение образовательных организаций и социальных партнеров, которые образуют междисциплинарную среду, в которой осуществляется сотрудничество различных субъектов с целью создания инноваций. Инновации создаются при условии творческой атмосферы, в которой можно обмениваться знаниями, получать опыт практической деятельности, осуществлять воспитание и социализацию современной конкурентоспособной личности.

Внедрение образовательного коворкинга в современном российском обществе в высшем профессиональном образовании продиктовано нормативно-правовой базой РФ:

- Указ Президента России от 7 мая 2018 года №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»:

- ФЗ от 28 июня 2014 года №172-ФЗ «О стратегическом планировании в Российской Федерации»;

- Указ Президента РФ от 09.05.2017 г. №203 «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы»;

- Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 июля 2013 г. №499 г. Москва «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам»;

- Приказ Министерства образования и науки РФ от 23.08.2017 г. №816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ»;

- Приказ Минобрнауки России от 30.03.2016 г. №336 «Об утверждении перечня средств обучения и воспитания, необходимых для реализации образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования, соответствующих современным условиям обучения, необходимого при оснащении общеобразовательных организаций в целях реализации мероприятий по содействию в субъектах Российской Федерации (исходя из прогнозируемой потребности) новых мест в общеобразовательных организациях, критериев его формирования и требований к функциональному оснащению, а также норматива стоимости оснащения одного места обучающегося указанными средствами обучения и воспитания» (зарегистрирован в Минюсте России 07.04.2016 №41705).

- Прогноз научно-технологического развития России на период до 2030 года, утвержденный Правительством Российской Федерации 3 января 2014 года, а также созданием и поддержкой государством инновационных площадок в ряде субъектов (Республика Саха, Нерюги, Республика Крым, город Санкт-Петербург, Москва, Нижний Новгород и др.)

При реализации государственной политики в сфере высшего профессионального образования направленной на создание инновационных площадок в ряде субъектов Российской Федерации необходимо придерживаться определенного алгоритма. При организации образовательного коворкинга в высшем профессиональном образовании необходимо учитывать принципы автономности, корпоративности, открытости, дополнительности, интегративности и непрерывности. Для реализации образовательного коворкинга необходимо создать определенные условия, соблюдать последовательность этапов таких как актуализация, проблематизация, концептуализация, оптимизация и создания полипрофессиональной общности.

Список литературы

1. Артюхин, Я. Н. «Коворкинг» как пример акмеологической среды / Артюхин Я. Н. // Акмеология. – 2013. – № S1. – С. 135. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=21389053 (дата обращения: 08.07.2021). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

2. Ахмедова, Э. М. Коворкинг как трансдисциплинарная форма организации образовательного процесса магистратуры / Ахмедова Эльмира Магомедгаджиевна // Наука через призму времени. – 2017. – № 7. – С. 104–105. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30280856 (дата обращения: 08.07.2021). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

3. Бабич, С. Коворкинг : концепция и перспективы / Сергей Бабич, Владимир Пархименко // Наука и инновации. – 2014. – № 6. – С. 42–47. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=22476495 (дата обращения: 08.07.2021). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

4. Берденникова, Н. В. Создание условий для самореализации молодежи в Ленинградской области путем развития сети молодежных коворкинг-центров / Н. В. Берденникова, А. Д. Берденникова, А. С. Макуха // Вестник образования и развития науки Российской академии естественных наук. – 2020. – № 2. – С. 22–26. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43022719 (дата обращения: 08.07.2021). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

5. Богатырева, И. В. Правовая экспертиза коворкинг-центров в России / Богатырева И. В., Богатырева В. Ю. // Дневник науки : электронный журнал. – 2019. – № 12. – С. 39. – URL: http://dnevniknauki.ru/images/publications/2019/12/law/Bogatyreva_Bogatyreva.pdf (дата обращения: 08.07.2021).

6. Быков, А. Н. Формирование профессионально-субъектной позиции студентов в процессе практически ориентированной деятельности / Быков Александр Николаевич, Костюкова Татьяна Анатольевна // Альманах современной науки и образования : электронный журнал. – 2014. – № 2. – С. 26–29. – URL: https://www.gramota.net/materials/1/2014/2/6.html (дата обращения: 08.07.2021).

7. Ганичева, А. Н. Спитинг как инновационная форма организации обучения в сетевом взаимодействии / А. Н. Ганичева // Университетский округ МГПУ – преемственность и перспективы развития : материалы ежегодной городской конференции (Москва, 7–8 февраля 2017 г.) / Москосквий городской педагогический университет ; ред. и сост.: С. Д. Якушева [и др.]. – Москва, 2017. – С. 42–47.

8. Гордеева, Е. В. Пути развития коворкинг-центров в России / Е. В. Гордеева, Д. Н. Абрамова // Наука и образование : хозяйство и экономика ; предпринимательство ; право и управление. – 2020. – № 1. – С. 14–17. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41717629 (дата обращения: 08.07.2021). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

9. Горина, Е. В. Коворкинг как «общая мастерская» в современных условиях / Горина Е. В. // Контентус. – 2015. – № 11. – С. 126–129. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25067354 (дата обращения: 08.07.2021). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

10. Григорьева, Т. А. Технология создания образовательного коворкинг-пространства для студентов профиля таможенное дело / Григорьева Татьяна Александровна // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9, № 2.

– С. 63–66. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42930060 (дата обращения: 08.07.2021). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

11. Захаров, А. Д. Коворкинг и антикафе как принципиально новый способ ведения бизнеса и создания стартапов / Захаров А. Д. // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 8, ч. 1. – С. 44–46. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23935588 (дата обращения: 08.07.2021). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

12. Ильина, И. В. Коворкинг как инновационная форма организации образовательного пространства дополнительного профессионального образования / И. В. Ильина, Е. А. Савельева-Рат // Психолого-педагогический поиск. – 2019. – № 2. – С. 94–102. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38936899 (дата обращения: 08.07.2021). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

13. Койава, Е. С. Что такое коворкинг: его достоинства и недостатки / Е. С. Койава, Е. А. Юртаева // Успехи в химии и химической технологии. – 2012. – Т. 26, № 8. – С. 107–110. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20293803 (дата обращения: 08.07.2021). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

14. Краузе, И. Коворкинг как модель занятости будущего / Ина Краузе. – DOI: 10.17323/2500-2597.2019.2.52.60 // Форсайт. – 2019. – Т. 13, № S2. – С. 52–60. – URL: https://foresight-journal.hse.ru/2019-13-2/289424383.html (дата обращения: 08.07.2021).

15. Лепеш, Г. В. Повышение роли инновационных технологических центров в современных условияхреализации проблемно-ориентированного обучения / Г. В. Лепеш // Технико-технологические проблемы сервиса. – 2016. – № 1. – С. 3–5. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=25952914 (дата обращения: 08.07.2021). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

16. Лужецкая, И. Г. Образовательный коворкинг в контексте сетевых организационных решений и управления процессами развития образовательной сети / И. Г. Лужецкая, Г. О. Матина, Л. Н. Олефир // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. – 2019. – № 1. – С. 47–52. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41321453 (дата обращения: 08.07.2021). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

17. Любченко, О. А. К вопросу о разработке ковокринговой среды в современном вузе / Любченко Ольга Андреевна, Ганичева Алла Николаевна, Каитов Александр Пилялович // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – Т. 24, № 3. – С. 134–138. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=36565765 (дата обращения: 08.07.2021). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

18. Мелихова, Ю. М. Перспективы развития коворкинг-центров в России и за рубежом / Ю. М. Мелихова, О. В. Шатаева // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2013. – Т. 2, № 5. – С. 166–170. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=21408307 (дата обращения: 08.07.2021). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

19. Обдалова, О. А. Научно-проектный коворкинг в обучении устному иноязычному дискурсу студентов магистратуры / О. А. Обдалова, О. В. Харапудченко // Вестник Томского государственного университета. – 2020. – № 453. – С. 205–214.

20. Полтавская, М. Б. Институционализация новых форм социального взаимодействия : пространство коворкинга / Полтавская Мария Борисовна // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социаль-

ные технологии. – 2014. – № 3. – С. 107–115. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=22822396 (дата обращения: 08.07.2021). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

21. Рубин, Ю. Б. Образовательная программа по предпринимательству в бакалавриате и условия ее реализации / Рубин Юрий Борисович // Высшее образование в России. – 2016. – № 2. – С. 15–27.

22. Трушкова, С. В. Коворкинг как инструмент организации коллективной профессиональной деятельности / Трушкова С. В., Квеквескири Е. А. // Chronos. – 2019. – № 12. – С. 30–33. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=44106945& (дата обращения: 08.07.2021). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

23. Халмурзаева, Э. Б. Перспективы применения коворкинг-пространств в системе непрерывного образования и предложения их дизайн-организации / Э. Б. Халмурзаева, А. В. Дятленко // Вестник Кыргызского государственного университета строительства, транспорта и архитектуры имени Н. Исанова. – 2018. – № 4. – С. 67–77. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37018006& (дата обращения: 08.07.2021). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

24. Черкасская, Ю. С. Коворкинг как общественное пространство в структуре высших образовательных организаций / Черкасская Ю. С., Пименова Е. В. // E-Scio : электронный журнал. – 2019. – № 5. – С. 507–511. – URL: http://e-scio.ru/wp-content/uploads/2019/05/E-SCIO-5_2019.pdf (дата обращения: 08.07.2021).

25. Шпер, В. Л. Коворкинг / В. Л. Шпер // Методы менеджмента качества. – 2013. – № 8. – С. 54–55. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20237257 (дата обращения: 08.07.2021). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

26. Ягодкина, П. А. Что есть коворкинг? Преимущества и недостатки / П. А. Ягодкина // Вестник молодых ученых Самарского государственного экономического университета. – 2015. – № 2. – С. 198–201. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=24986794 (дата обращения: 08.07.2021). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

27. Khodjamuradova, G. Y. Theoretical aspects of innovative management in the era of digitalization of economy / Khodjamuradova Gulbakhor Yuldashevna // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2020. – № 11–10. – С. 5–8. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=44460753 (дата обращения: 08.07.2021). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

28. Bilandzic, M. Learning beyond books – Strategies for ambient media to improve libraries and collaboration spaces as interfaces for social learning / M. Bilandzic, M. Foth // Multimedia Tools and Applications. – 2014. – Vol. 71, № 1. – P. 77–95.

29. Butcher, T. Coworking: Locating Community at Work / T. Butcher // 27th Annual Australia New Zealand Academy of Management (ANZAM) Conference. – Hobart, 2013. – P. 1–13.

30. Foertsch, C. Coworking Spaces : «9 to 5 Group» / Carsten Foertsch – 2010. – URL: http://www.deskmag.com/en/9-to-5-group-coworking-first-name.

31. Gupta, A. The Co-Working space concept. CINE Term project. Anne Leforestier / Anil Gupta – 2009. – URL: https://kupdf.net/download/the-co-working-space-concepto_59c001bd08bbc5f314686f80_pdf.

32. Jones, D. I’m Outta Here! How Coworking is making the Office Obsolete / Drew Jones, Todd Sundsted, Tony Bacigalupo. – TX : NotanMBA Press, 2009. – 147 p.

33. Peschl, M. F. Innovationen durch Enabling Spaces. Wie das Neuedurch passende Rahmenbedingungen zur Entfaltung gebracht werden kann / M. F. Peschl, T. Fundneider // Net Culture Lab / ed.: T. Aigner [et al.] – Wien, 2010. – S. 15–27.

34. Peschl, M. F. Spaces enabling game-changing and sustaining innovations: Why space matters for knowledge creation and innovation / M. F. Peschl, T. Fundneider // Journal of Organisational Transformation and Social Change (OTSC) – 2012. – Vol. 9, № 1. – P. 41–61.

35. Spinuzzi, C. Working Alone Together: Coworking as Emergent Collaborative Activity / C. Spinuzzi // Journal of Business and Technical Communication. – 2012. – Vol. 26, № 4. – P. 399–441.

3.6. Образовательные технологии повышения квалификации учителей в университетской среде

Требования современного рынка труда к постоянному повышению уровня компетентности, знаний и умений специалистов определили одно из приоритетных направлений модернизации образования – развитие и совершенствование системы дополнительного профессионального образования. В российских вузах накоплен большой опыт организации различных форм переподготовки и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава [9, 15, 19]. В классических университетах, имеющих многопрофильные направления подготовки, подкрепленные соответствующим кадровым составом и научно-технической базой, достаточно успешно реализуются системы переподготовки специалистов общеобразовательных учреждений с использованием современных образовательных технологий [4, 5, 13, 21].

В тоже время следует отметить определенную недостаточность исследований, связанных с разработкой систем подготовки и переподготовки кадров для работы в *профильных* классах. В материале представлен опыт разработки и внедрения в образовательную практику системы переподготовки учителей естественного цикла для получения ими в дальнейшем нового профессионального статуса – учитель естествознания в профильной школе. Организация данной системы осуществлялась по Дополнительной образовательной программе профессиональной переподготовки по направлению 540100 «Естественнонаучное образование», реализуемой в Дальневосточном Федеральном университете.

Проектирование образовательной технологии переподготовки учителей базировалось на концептуальной идее интегративности образовательного пространства на содержательном и процессуально-деятельностном уровнях.

Интеграция на содержательном уровне предполагает генерализацию основного содержания предметов естественного цикла вокруг стержневых идей естествознания и овладение системными способами мышления, общими для естественнонаучного мышления, что должно привести к повышению профессиональной (специальной, предметной) компетентности учителя естествознания.

Интеграция на процессуально-деятельностном уровне предполагает введение в процесс переподготовки элементов различных образовательных технологий (проблемной, исследовательской, диалоговой, проектной и т.п.), что обеспечит повышение базового уровня профессиональной компетентности учителя до уровня профильной школы.

Выбор интегративного подхода, в качестве определяющего, обусловил целеполагающую платформу разрабатываемой системы переподготовки:

- учителя естественного цикла должны поднять уровень своей компетентности в области избранной отрасли знаний, расширить кругозор, стать подлинными носителями общей, профессиональной и методологической культуры;

- они должны иметь высокий уровень психолого-педагогической и методической грамотности, сочетать в себе профессионализм, гибкость мышления, изобретательность, уверенность в своей состоятельности и развитую интуицию, творческое воображение, критическую самооценку и стремление к постоянному саморазвитию.

В ходе исследования был сформирован комплекс ведущих принципов, на которых базировалось проектирование предлагаемой модели переподготовки:

- вариативности – предполагает многообразие услуг, форм и уровней повышения квалификации, ориентирует преподавателя на разработку индивидуальной траектории переподготовки, исходя из базового уровня подготовки и стратегии деятельности по достижении цели, а также позволяет создать целостное представление о качествах личности слушателя;

- модульности – определяет способ проектирования структуры и содержания технологии подготовки и Дополнительной образовательной программы профессиональной переподготовки учителей естественного цикла, позволяет индивидуализировать темп учебно-познавательной деятельности, контролировать последовательность и логичность этих действий, гибко управлять учебной деятельностью и создавать условия для трансформации такого управления в самоуправление;

- преемственности – реализует идею использования имеющегося профессионального опыта как одного из источников обучения, удовлетворения субъективных профессиональных запросов и объективно возникающих потребностей;

- осознанной перспективы – определяет отношение слушателя к принятию осознанной комплексной цели повышения квалификации как личностно значимой, устанавливает поэтапную программу действий с указанием ожидаемого результата;

- рефлексивной креативности – подразумевает, что переподготовка должна организовываться на основе индивидуально-творческого подхода к усвоению знаний и современных образовательных технологий; постоянно подкреплять действия слушателей самоконтролем и самооценкой на каждом этапе.

Любую технологию обучения, в том числе переподготовки, формирует соединение методики преподавания (рассматриваемой как система эффективных способов и средств взаимодействия преподавателя и обучаемых в процессе учебного занятия) с научным содержанием изучаемых дисциплин и организационным построением учебного процесса [17]. В процессе поиска оптимальных условий для организации подготовки специалистов к ведению интегрированного курса «Естествознание» с необходимостью встала задача определения вида технологии (ее структуры и содержания), которая позволяла бы реализовать ведущие принципы переподготовки, обозначенные выше.

Поскольку интегративный подход был заявлен в качестве системообразующего в организации процесса подготовки учителей естествознания для работы в профильной школе, а ведущим принципом построения содержания переподготовки выбран принцип модульности, то предлагаемую технологию было решено обозначить как *интегративно-модульную* технологию.

Исследователи теории интегративного подхода используют термин «интегративный» [6, 8, 10], а не «интегрированный», т.к. он характеризует внутреннее целостное качественное единство, свойство (интегративность), возникающее при появлении системы и отсутствующее у элементов этой системы, взятых по отдельности,

присущее и появляющееся при рассмотрении целостности. Термин «интегрированный», логичнее применить к предмету или курсу, объединяющему, заменяющему несколько, например, «Естествознание». Поскольку технология – это система функционирования всех компонентов, поэтому применительно к технологии логичнее использовать термин «интегративная» [1, 22].

Разработчики форм модульного обучения рассматривают модуль как целостную функциональную систему, обеспечивающую выполнение конкретной функции от начала до конца, ограниченную определенными временными, пространственными и технологическими рамками. Это функционально и конструктивно независимая единица, которая может быть относительно самостоятельной частью в составе другого более сложного объекта или в виде индивидуального объекта, имеющая цельность и законченность в какой-либо логике и сопровождаемая контролем усвоения [3, 18, 20]. Исследователи утверждают, что модуль можно рассматривать как программу обучения, индивидуализированную по содержанию, методам обучения, уровня самостоятельности, темпу учебно-познавательной деятельности. Модуль, являясь дидактическим средством обучения, включает в себя целевой план действий, банк информации и методическое руководство по достижению целей. Его можно использовать в любой системе обучения: четкое дозирование учебного материала, информационно-методическое обеспечение с программой логически последовательных действий для учащегося, возможность усваивать материал в удобное для него время - все это помогает улучшить качество и эффективность образовательного процесса в целом. Другими словами, модуль служит инвариантным средством деятельностной организации содержания и осуществления информационного обмена. Он в высокой степени гарантирует удовлетворение потребности, имеющейся в данный момент у человека, определяет вектор нового, возникающего интереса.

Таким образом, интегративно-модульная технология выполняет следующие функции:

- расширяет возможности переподготовки учителей естественного цикла в направлении содержательной интеграции и процессуально-деятельностной, позволяющей сформировать как предметную компетентность учителя естествознания, так и профессиональную компетентность учителя профильной школы;

- ориентирует слушателей на разработку индивидуальной программы действий по осознанному достижению личностно-значимой цели на основе имеющегося опыта;

- позволяет организовать переподготовку на основе индивидуально- творческого подхода к усвоению знаний с использованием современных образовательных технологий;

- определяет взаимосвязь познавательных процессов и логики становления личности профессионала в процессе переподготовки, т.е обеспечивает реализацию всех ведущих принципов переподготовки: интегративности, вариативности, осознанной перспективы, преемственности, рефлексивной креативности и результативности.

Основными компонентами любой образовательной технологии являются четыре конструкта: целевой, содержательный, деятельностный и оценочно-результативный. Опишем структуру предлагаемой интегративно-модульной технологии.

Целевой конструкт. Цель разработанной технологии можно сформулировать следующим образом: подготовка учителя естественного цикла для профильной школы, который должен иметь высокий уровень психолого-педагогической и методической грамотности, владеть интегрированным естественнонаучным содержанием предмета, сочетать в себе профессионализм и гибкость мышления, творческое воображение,

критическую самооценку и стремление к постоянному развитию профессиональной компетентности. Данный конструкт реализует принципы рефлексивной креативности, преемственности и осознанной перспективы.

Содержательный конструкт. Поставленные цели определили направление моделирования содержания. Модульный подход к построению содержания позволил дифференцировать содержание учебной информации путем группировки модулей в зависимости от потребностей слушателей, которые получают возможность самостоятельно выбирать вариант, соответствующий исходному уровню их компетентности, что, в свою очередь, обеспечивает индивидуальный темп продвижения по образовательной траектории.

Содержательный конструкт предлагаемой технологии определяет объем нового интегрированного содержания, предлагаемого слушателю, с учетом исходного уровня подготовки и состоит из системы модулей, содержащих инвариантное ядро, содержание которого обязательно для освоения каждым слушателем и вариативных модулей, количество которых определяется в зависимости от базового уровня подготовки слушателя.

Модули, входящие в инвариантное ядро, ориентируют слушателей на приобретение базовых теоретических знаний по следующим направлениям:

- инновационные процессы в российской и мировой педагогике и психологии, актуализированные модернизацией образования;
- концептуальные основы современного естествознания;
- сущность профессионального творческого саморазвития;
- компоненты и механизмы развития индивидуального стиля деятельности педагога в условиях профильной школы.

Вариативные модули ориентируют слушателей на освоение содержания смежных предметных областей для обеспечения качественного преподавания интегрированного курса «Естествознание», а в случае необходимости, систематических курсов физики, химии и биологии в основной школе или на базовом уровне в профильной; на приобретение новых навыков и умений в использовании современных личностно-ориентированных технологий обучения; овладение навыками исследовательской деятельности и современными информационными технологиями, позволяющими качественно изменить образовательное пространство и способы взаимодействия педагогов и учащихся.

В результате освоения этих модулей слушатели должны овладеть новым интегрированным содержанием естествознания, практическими методами профессионально-творческого саморазвития, научиться выстраивать индивидуальную траекторию обучения и повысить свою профессиональную компетентность до уровня учителя профильной школы. Данный элемент технологии позволяет реализовать принципы интегративности, вариативности, преемственности, осознанной перспективы.

При разработке *процессуально-деятельностного конструкта*, как специально организуемого процесса образовательной деятельности, учитывалось, что он должен включать действия, связанные с установлением педагогически целесообразных взаимоотношений преподавателя со слушателями, их взаимодействие между собой в ходе решения поставленных задач, что требует ориентации на групповые и индивидуальные формы обучения и совместную деятельность. Благодаря этому компоненту создается образовательная среда, в которой осуществляется совместная и индивидуальная деятельность, общение и развиваются эмоционально - психологические и деловые

отношения, формируются ценностные ориентации. Особое внимание уделялось самостоятельной работе слушателей, которая обеспечивает развитие их творческих способностей и является важным элементом поэтапного освоения программы при движении по индивидуальной образовательной траектории, совокупность которых и составляет алгоритм формирования профессиональной компетентности через деятельность, в соответствии с собственными возможностями и способностями. Наряду с традиционными методами обучения в процессе переподготовки слушателей использовались моделирование и анализ практических проблемных ситуаций, решение производственных задач, деловые игры, проектирование и презентации, пресс - конференции, педагогическая практика и т. п., причем часть этих занятий проводилась на экспериментальных площадках, то есть в реальных условиях школьного образовательного процесса. Эти формы деятельности стимулируют проявление способностей личности, развитие самостоятельности и креативности, формирование индивидуального стиля деятельности.

Педагогическая практика - специфический компонент предлагаемой модели переподготовки, зачастую отсутствующий в традиционной системе повышения квалификации учителей. Однако, именно самостоятельная творческая деятельность по трансформации полученных знаний, умений и навыков в реальные условия позволяет обеспечить повышение профессиональной компетентности до более высокого уровня, поскольку этот процесс осуществляется под руководством опытного куратора, сопровождается рефлексией своей деятельности и самооценкой и может быть своевременно скорректирован, в случае выявленных недостатков. Данный компонент технологии в полной мере реализует принципы интегративности, вариативности, рефлексивной креативности и преемственности.

Оценочно-результативный конструкт позволяет определить эффективность функционирования предлагаемой модели с помощью специально разработанных критериев и показателей. В целях оптимальной организации процесса переподготовки необходимо иметь информацию об исходном состоянии слушателя перед началом каждого воздействия, о результатах изменения его состояния в процессе освоения определенного модуля и управлять динамикой его развития. В связи с этим важным условием реализации предложенной технологии является разработка диагностических материалов, адресованных слушателям. Основные переходные состояния процесса развития профессиональной компетентности слушателей можно диагностировать разными способами: путем самоконтроля, взаимоконтроля, экспресс-контроля, промежуточного и итогового контроля, в зависимости от цели контроля и его результатов. Диагностический инструментарий для своевременного анализа освоения содержания и коррекции образовательной траектории, в случае необходимости, разрабатывается в зависимости от исследуемых параметров и содержания модулей. Данный компонент технологии позволяет реализовать принципы вариативности, креативной рефлексии и результативности.

Таким образом, разработка интегративно-модульной технологии переподготовки учителей естественного цикла по направлению «Естественнонаучное образование» осуществлялась в соответствии с общими требованиями Государственного образовательного стандарта дополнительного профессионального образования (пункт 4), предписывающего ориентацию на современные образовательные технологии, реализующуюся путем отражения новаций:

- в принципах обучения (модульность, обучение «до результата», вариативность сроков обучения в зависимости от исходного уровня подготовленности слушателей, индивидуализации и др.);

- в формах и методах обучения (активные методы, дистанционное обучение, дифференцированное обучение, оптимизация обязательных аудиторных занятий);

- в методах контроля и управления образовательным процессом (распределенный контроль по модулям, использование тестирования и рейтингов, корректировка индивидуальных программ по результатам контроля и т.п.);

- в средствах обучения (компьютерные программы, интегральные и персональные базы данных, тренажеры).

Системообразующим фактором интегративно-модульной технологии является содержательный конструкт, объединяющий все компоненты в целостную систему, функционирующую в направлении достижения конечного результата в соответствии с поставленными задачами обучения и запрограммированную во времени, в нашем случае, это весь период подготовки. Поэтапное освоение модулей программы в процессе движения по образовательной траектории позволит сформировать предметную и профессиональную компетентность учителя естествознания профильной школы.

Ниже будет представлено содержание всех модулей программы и процедура их включения в образовательное пространство разрабатываемой системы переподготовки.

Инвариантное ядро включает в себя три модуля.

1. Философия и история образования.

2. Психолого-педагогическая подготовка.

3. Концепции современного естествознания.

Модуль «Философия и история образования» рассчитан на 30 часов; из них 20 часов отводится на лекции, 10 часов - практические занятия. По итогам освоения курса слушатели сдают зачет.

Философское знание в системе образования является ядром мировоззрения и играет роль своеобразного «моста» между всеми дисциплинарно-предметными платформами, через который осуществляется их взаимодействие. Фундаментальные философские категории выступают межпредметными инвариантами, вокруг которых синтезируется учебное знание базовых дисциплин всех образовательных циклов. Актуальность философского знания для современного учителя определило его место в стандартизированном содержании педагогической подготовки, как обязательного курса определяющего уровень профессиональной компетентности в соответствии с общими требованиями к квалификации педагога.

Теоретическая часть данного модуля предполагает рассмотрение философских основ развития современного образования, его социальную природу, общечеловеческий конкретно-исторический характер; вопросы непрерывности в образовании и воспитании; понятия индивид, личность, индивидуальность; биологическое и социальное в личности; социально- деятельностную сущность личности и ее отношение с окружающим миром; философские аспекты целеполагания в образовании.

На практических занятиях, организованных в виде семинаров, круглых столов, диспутов было предусмотрено обсуждение вопросов истории образования и педагогических учений; развитие педагогики в России, в том числе проблемы российской школы и педагогики в новой социально-экономической ситуации, модернизация Российского образования: основные стратегические цели и направления. Особое

внимание уделялось региональным аспектам по обозначенным в модернизации направлениям.

Модуль «Психолого-педагогическая подготовка» рассчитан на 70 часов, из них, 30 часов – лекции, 40 часов - практические занятия. По итогам освоения курса слушатели сдают зачет и экзамен.

Важнейшим социальным требованием, заявленным в Концепции модернизации и профилизации образования, является ориентация образования не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, познавательных и созидательных способностей, успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда. При этом подчеркивается, что решение этих задач должно стать органической составляющей педагогической деятельности, интегрированной в процесс обучения и развития. Введение предпрофильного и профильного обучения является важнейшей предпосылкой для разработки и применения в педагогической практике новых средств ориентационной работы с учащимися. Курс «Естествознание» предназначен учащимся гуманитарных классов, обладающих специфическим способностями восприятия информации, у них более развито образное мышление, чем логическое и абстрактное, что требует от учителя знания психофизических особенностей при обучении «гуманитариев» интегрированному курсу, требующему владения навыками систематизации и обобщения.

В связи с этим, основными целями курса психолого-педагогической подготовки являются формирование у педагогов знаний по психологии личности учащегося «гуманитария» и особенностей организации образовательного процесса в гуманитарных классах; представления о содержании и роли профориентационной деятельности в образовательном учреждении и основных направлений, форм и методов ее осуществления; расширение сферы компетентности в вопросах организации профессионального самоопределения личности в процессе обучения предмету [2, 7, 16]. На практических занятиях учителя обучаются методикам такой деятельности с учащимися и их родителями. В результате освоения данного курса слушатели должны быть компетентными в следующих вопросах:

- особенности профориентационной работы в образовательном учреждении на современном этапе модернизации образования;
- особенности организации психолого-педагогической поддержки оптанта на разных этапах самоопределения (выбор профиля обучения, выбор профессии);
- профориентационные методы работы с учащимися: диагностические методики, карточные активизирующие методики, методы принятия альтернативного решения, ролевые игры и т. д.;
- требования к составлению элективных профориентационных курсов и занятий.

Данный курс выполняет функцию не только обучающую, но и адаптационную, так как практические занятия организованы таким образом, что слушатели исполняют роли и родителей и учащихся, «проживают» производственные ситуации, возникающие в процессе организации учебных занятий, что позволяет всесторонне подготовить их к работе в профильных классах.

Модуль «Концепции современного естествознания». По программе на него отведено 100 часов, из них 70 часов лекции и 30 часов – практические занятия; по итогам освоения курса предусмотрена защита реферата и сдача экзамена.

Данный модуль завершает инвариантное ядро учебной рабочей программы. Главной целью курса является обобщение и систематизация знаний слушателей об окружающем

мире, месте и роли в нем человека как основы завершения естественнонаучной культуры личности, являющейся неотъемлемой частью ее общей культуры, компонентом профессиональной компетентности учителя.

Следует отметить инновационный характер данного модуля в системе переподготовки учителей естественного цикла для работы в профильной школе. Всесторонний анализ ситуации в области естественнонаучного образования свидетельствует о том, что одной из причин, тормозящих процесс внедрения интегрированных курсов в общеобразовательные школы, является недостаточная разработанность теоретических и методических основ преподавания естествознания, особенно для профильной школы. На сегодняшний день еще нет полностью подготовленных и апробированных УМК по естествознанию для 10-11 классов. Поэтому особенно много затруднений возникло при формировании учебно-методического обеспечения процесса переподготовки слушателей по вопросам естествознания. Было принято решение использовать имеющийся в информационно-методическом центре комплект учебно-методических пособий по КСЕ для высших учебных заведений и организовать процесс освоения интегрированного содержания естествознания с учетом требований Государственного образовательного стандарта по естествознанию для средней общеобразовательной школы, таким образом, была решена проблема освоения нового интегрированного содержания на теоретическом уровне [11, 12].

Содержание лекционных и практических занятий было разработано в виде опорных конспектов и методичек по выполнению практических и лабораторных работ, что позволило учителям, прослушавших данный курс, получить теоретический и практический материал, необходимый для организации изучения естествознания с учащимися. Как показал анализ внедрения в профессиональную деятельность знаний и умений, полученных во время переподготовки, многие выпускники после завершения переподготовки использовали материал, освоенный на лекциях и практических занятиях, при организации элективных курсов в своих школах.

Практические занятия внутри данного модуля были практико-ориентированного характера. Слушатели осваивали методики построения логико-смысловых моделей современных локальных (физических, химических, биологических) и естественнонаучной картин мира, разрабатывали уроки с интегрированным содержанием и программы элективных курсов по естествознанию. Апробация проектов осуществлялась на экспериментальных площадках и при прохождении педагогической практики. Работа организовывалась в смешанных по составу группах, в режиме проектной деятельности, с последующей презентацией и обсуждением разработанных проектов. Для определения уровня освоения нового содержания естествознания проводились защита рефератов и экзамен по тестам, разработанным для студентов гуманитарных вузов [14]. Модуль КСЕ изучался после дисциплин профильной подготовки, что позволило обеспечить качественное освоение нового курса всеми учителями, независимо от базового уровня подготовки и обеспечить формирование предметной компетентности учителя естествознания не только основной, но и старшей профильной школы.

Вторая часть программы содержит вариативные модули, являющиеся компонентами, направленными на удовлетворение образовательных потребностей, выявленных в процессе спроса на образовательные услуги, поэтому их посещали те слушатели, которым они необходимы для повышения профессиональной компетентности в определенной области.

Вариативные модули:

1. Дисциплины профильной подготовки: физика, химия, биология, экология.
2. Основы научно-исследовательской работы.
3. Технологии и методики по дисциплинам профильной подготовки.
4. Новые информационные технологии в естественнонаучном образовании.

Модуль «Дисциплины профильной подготовки: физика, химия, биология и экология» предусматривал 90 часов на каждую предметную область, из них 50 часов отводилось на лекции и 40 часов на практические занятия. По итогам изучения данного модуля слушатели защищали курсовые работы и сдавали экзамены. Поскольку обучение школьников интегрированному курсу «Естествознание» требует от учителя достаточно глубоких знаний по смежным дисциплинам, этот модуль включал несколько субмодулей предметной направленности – «Физика», «Химия», «Биология» и «Экология».

Не менее важными факторами, определившими введение этих дисциплин в учебный план и их объем, были проблемы кадрового характера, выявленные в процессе мониторинга образовательных потребностей, учителей естественного цикла и других профилей. Проблемы, возникшие в связи с оптимизацией региональной системы образования, введением профильного обучения на старшей ступени и миграцией населения, вследствие социально-экономического развития региона, актуализировали потребность в освоении смежных предметов, не только у учителей естественного цикла, но и других профилей, особенно у учителей начальных классов. Вариативная часть программы позволила учесть возникшие проблемы и спроектировать содержание с учетом потребностей, обозначенных слушателями в процессе мониторинга.

Изучение дисциплин профильной подготовки было предусмотрено перед освоением модуля «Концепции современного естествознания», поэтому при проектировании содержания этого модуля был сделан акцент на генерализацию основного содержания предметов естественного цикла вокруг стержневых идей естествознания и овладение системными способами мышления, общими для естественнонаучного мышления, что обеспечивало повышение профессиональной (предметной) компетентности учителя естествознания. Программой предусмотрено освоение содержания смежных предметных областей на достаточно глубоком уровне, в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и с учетом требований школьных стандартов, для обеспечения качественного преподавания естествознания, а в случае необходимости, систематических курсов в основной школе или на базовом уровне в профильной.

Гибкое расписание занятий со слушателями позволяло им изучать предметы профильной подготовки в том объеме, который определялся базовым уровнем подготовки и индивидуальными потребностями слушателей в освоении профильных дисциплин. Теоретическая часть осваивалась на лекциях, а овладение методикой и технологиями преподавания осуществлялось на практических занятиях, включающих различные виды деятельности: освоение методики проведения лабораторных и практических исследований и решения задач по физике, химии, биологии и экологии; разработка и составление учебно-тематических планов и технологических карт уроков; проектирование моделей уроков с применением современных личностно-ориентированных технологий, с последующей апробацией в процессе проведения контрольных уроков на экспериментальных площадках и при прохождении педпрактики. Занятия организовывались в группах разного состава в зависимости от изучаемой темы, базового уровня подготовки и профиля учителей естественного цикла, в соответствии с индивидуальным планом слушателя, что позволяло организовать обучение по

индивидуальной траектории и создавало условия для развития индивидуальных качеств личности слушателя и обеспечивало комфортные условия для переподготовки. Все занятия, по освоению методики проведения лабораторного практикума и проведения уроков с применением новых образовательных технологий, проводились на экспериментальных площадках, с соответствующей современным нормам материально-технической базой. Это обеспечивало погружение слушателей в реальную образовательную среду, гарантировало высокий результат переподготовки и способствовало привлечению к организации занятий не только преподавателей вуза, но и учителей-профессионалов, членов научно-практической лаборатории, работающих на экспериментальных площадках, владеющих инновационными методиками организации учебно-воспитательного процесса.

С целью определения уровня усвоения содержания и овладения методиками и технологиями преподавания дисциплин профильной подготовки были предусмотрены различные виды контроля: входного, промежуточного и итогового: тесты, контрольные работы, зачеты, экзамены, посещение и анализ контрольных уроков во время тренингов на экспериментальных площадках и при прохождении педпрактики. Анализ результатов освоения данного модуля позволил всесторонне оценить деятельность слушателей, выставить объективные оценки и проверить эффективность разработанной программы и технологии переподготовки учителей естественного цикла.

Модуль «Основы научно-исследовательской работы». На изучение данного модуля отводится 40 часов, из них 20 часов лекции, 20 практические занятия. По итогам освоения курса был предусмотрен зачет. Современные требования к профессионализму учителя актуализируют проблему обучения их методике исследовательской работы. В теоретической части рассматриваются актуальные научные проблемы в системе естественнонаучного образования, теоретические и эмпирические методы исследования, этапы проведения экспериментальной работы, методы сбора данных, основы обработки экспериментальных материалов и приемы интерпретации результатов естественнонаучных исследований. На практических занятиях формировались навыки обработки экспериментальных данных с использованием методов математической статистики, моделирования реальных процессов. Данный курс помог слушателям качественно выполнить собственную итоговую квалификационную работу.

Модуль «Технологии и методики обучения». Интеграция на процессуально-деятельностном уровне предполагает комплексное освоение слушателями современных образовательных технологий (иследовательской, проблемной, диалоговой, проектной и т.п.) с целью развития профессиональной компетентности учителя профильной школы. По этой причине в вариативную часть программы включен модуль «Технологии и методики обучения», предусматривающий изучение следующих вопросов: технологизация образовательного процесса и ее проявление в системе естественнонаучного образования; традиционные и инновационные технологии при обучении предметам естественного цикла; методика преподавания «Естествознания» с учетом требований современной образовательной парадигмы обучения и воспитания.

На освоение данного модуля было предусмотрено 180 часов, из них 120 часов отведено на практические занятия. Такое распределение объема содержания обусловлено потребностями слушателей, выявленными в процессе изучения спроса на образовательные услуги и уровня базовой подготовки слушателей по результатам входного тестирования. На лекциях рассматривались современные концептуальные и методологические подходы к понятию педагогическая технология; структура и

содержание педагогических технологий; классификации и модели современных технологий; их особенности и возможности применения в практической деятельности.

Модульное построения программы и организация переподготовки по индивидуальным образовательным траекториям позволило дифференцировать процесс переподготовки слушателей таким образом, что освоение нового содержания дисциплин происходило параллельно с освоением технологий их преподавания. С этой целью изучение практической части данного модуля интегрировалось с содержанием практической части дисциплин профильной подготовки, что позволяло слушателям не только осваивать методики и технологии обучения предметам естественного цикла, но и формировать собственную культуру профессиональной деятельности. Все практические занятия проходили в интерактивном режиме обучения и предусматривали создание реального продукта в виде моделей уроков с использованием современных технологий обучения, учебно-методического обеспечения образовательного процесса (программы элективных курсов, учебно-тематические планы, дидактические материалы, тесты, технологические карты уроков и т.п.). Все разработки проходили апробацию сначала на слушателях, а затем во время тренингов и педпрактик на учащихся. Перенос части практических занятий в реальную образовательную среду способствовал освоению данного модуля на технологическом уровне и не только повышал профессиональную компетентность слушателя, но и формировал собственную культуру профессиональной деятельности уже в рамках переподготовки. Результаты освоения данного модуля оценивались как по уровню знаний, полученных при изучении теоретической части, так и по разработанным материалам, качеству проведенных уроков во время практических занятий, с учетом показателей посещенных уроков во время педпрактики и использования полученных навыков в дальнейшей практической деятельности

Модуль «Новые информационные технологии в естественнонаучном образовании» предусматривал на изучение 90 часов: 30 часов лекции и 60 часов на формирование практических навыков. По итогам освоения курса слушатели сдавали зачет и экзамен.

Процесс интеграции педагогической науки и практики с современными информационными технологиями является одной из характерных особенностей современной ситуации в системе образования. Их взаимодействие и взаимопроникновение повлекло за собой качественное изменение образовательного пространства. Кроме того, активно меняется и информационная среда, появляется новый спектр инструментов и средств совместной работы педагогов и учащихся. Современные требования к организации учебно-воспитательного процесса предписывают учителю, освоение и использование новых информационных технологий на уроках естествознания, что позволяет не только обеспечить условия для качественной организации учебного процесса, но и развивает собственную информационно-коммуникативную компетентность, как одну из компонент профессиональной компетентности.

Данный модуль включал в себя следующие вопросы: информационные технологии в образовании, их роль и функции в процессе обучения, возможности использования и ограничения; виды обучающих программ, электронные учебники, компьютерный эксперимент. В связи с внедрением дистанционных форм обучения и методической поддержки учителей в данный модуль включены занятия по овладению навыками работы в режиме on-line. Занятия по освоению информационных технологий были организованы на базе институтского информационного центра, оснащенного в соответствии с современными требованиями и позволяющего организовать работу, как в группах, так и индивидуально с учетом базового уровня подготовки. Обеспечение образовательного

процесса осуществлялось специалистами кафедры НИТ. Для демонстрации возможностей информационных технологий обучения в организации урока были организованы посещения уроков с использованием компьютерного эксперимента и электронных средств обучения в Восточном лицее, естественно-математическом лицее и других экспериментальных площадках. По итогам изучения данного модуля предусматривался зачет и экзамен.

Таким образом, особая роль дисциплин вариативных модулей в образовательном пространстве переподготовки учителей естественного цикла заключалась в интеграции в органическую целостность профессионального знания и методов деятельности, формирующих единую структуру профессиональной компетентности педагогов и реализующих конечные цели переподготовки по направлению «Естественнонаучное образование».

Описанное наполнение содержательного конструкта интегративно- модульной технологии переподготовки учителей естественного цикла позволяет обеспечить содержательную интеграцию образовательного пространства (обозначим это первым уровнем интеграции), «отвечающую» за формирование предметной компетентности учителя естествознания в профильной школе и процессуально-деятельностную (второй уровень интеграции), «развивающую» профессиональную компетентность учителя профильной школы.

Первый уровень интеграции обеспечивался изучением модулей «Философия и история образования» и «Концепции современного естествознания», входящих в инвариантное ядро, а также модуля «Дисциплины профильной подготовки (физика, химия, биология и экология)», составляющего первый вариативный модуль. Для достижения второго уровня интеграции всем слушателям необходимо было пройти психолого-педагогическую подготовку, заявленную в инвариантном ядре, так как она является обязательным компонентом и освоить следующие вариативные модули: «Основы научно-исследовательской работы», «Технологии и методики обучения» и «Новые информационные технологии», позволяющие подготовить учителя к осуществлению практической деятельности в условиях профильной школы.

Таким образом, внутри университетской среды была создана инновационная образовательная структура, обеспечивающая непрерывную схему процесса переподготовки: сессионное обучение - тренинги на экспериментальных площадках - педагогические практики и дистанционно-методическая поддержка слушателей в межсессионный период. Интегративный подход, заявленный системообразующим, в процессе формирования содержания и организации образовательного процесса предлагаемой системы переподготовки, обеспечил развивающий характер образовательного пространства, способствующий формированию у слушателей нового профессионального статуса – учитель естествознания профильной школы.

Список литературы

1. Акимова О.Б., Чапаев Н.К. Интегративный подход к созданию акмеологически ориентированной системы общепедагогической подготовки педагога профессионального образования // Философия образования. Образовательная политика. 2012. Вып. 10. С. 8–16.

2. Афанасьева Т.П. Профильное обучение: педагогическая система и управление. Кн.1.Система профильного обучения старшеклассников: методическое пособие. М.: АПКиПРО. 2004. 73 с.

3. Батышев С.Я. Блочно-модульное обучение. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки. 1997. 235 с.

4. Волков Ю. Г. О системе дополнительного профессионального образования // Социально-гуманитарные знания, 2015, №8, С.47-54.

5. Глебова Г. Ф. Классический университет и общеобразовательная школа в открытой региональной системе непрерывного образования: актуальные проблемы взаимодействия // Непрерывное образование: XXI век. 2014. Вып. 1 (5). С. 43-51.

6. Гревцева Г.Я., Циулина М.В., Болодурина Э.А. Интегративный подход в учебном процессе вуза // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=26857

7. Груздева Н.В. Интеграция как методологический и дидактический принцип (на примере школьного естественно-научного образования) // Гуманистический потенциал естественно-научного образования: сб. науч. тр. кафедры теории и методики СПбГУПМ. СПб, 2016. С. 70-80.

8. Данилюк А.Я. Теории интеграции образования. Ростов: Изд-воРост.пед.ун-та. 2000. 129 с.

9. Жураковский В.М., Сазонова З.А. Подготовка преподавателей высшей школы – стратегическая задача // Высшее образование в России. 2004. № 4. С. 38-44.

10. Зимняя И.А., Земцова Е.В. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов. // Высшее образование сегодня. 2008. № 5. С. 14–19.

11. Концепции современного естествознания: учебник для вузов //С.Е.Дьяченко, П.Е.Костылев и др.; под.ред.проф.С.Е.Дьяченко. М.: Изд-во « Сентябрь». 2009. 387 с.

12. Концепции современного естествознания: учебник для вузов / В.Н.Лавриненко.В.Ф.Ратников и др. М.: Культура и спорт; ЮНИТИ. 2014. 271 с.

13. Концепция повышения квалификации педагогических кадров школ / Под ред. В.Г. Онушкина, Ю.Н. Кулюткина, В.Г. Воронцовой. СПб., 2008. 122 с.

14. Кравченко, В.В.Тесты по курсу «Концепции современного естествознания»: учебное пособие для вузов М.: Изд-во «Экзамен». 2001. 64 с.

15. Макарова Л.Н., Л.А. Пронина Л.А Повышение квалификации профессорско-преподавательского состава в условиях модернизации образования // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2013. № 2(4). С. 41-51.

16. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. М.: Просвещение. 2004. 273 с.

17. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование. 2003. 256 с.

18. Третьяков, П.И. Технология модульного обучения в школе. М.: Новая школа. 1997. 147 с.

19. Шеховцов В.В., Гоник И.Л. Формирование системы дополнительного профессионального образования в регионе // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование». 2017. Т.9. № 1. С. 103-111.

20. Юцявичене, П.А. Теория и практика модульного обучения. Каунас: Швиеса. 1989. 201 с.

21. Янушкевич, Ф. Технологии в системе высшего образования. М.: Педагогика. 2014. 137 с.

22. Яворук, О.А. Теория и практика интегративных курсов (в системе школьного естественно-научного образования): Монография. – Челябинск: Факел. 1998. 185 с.

3.7. Актуальные аспекты применения инновационных педагогических технологий в высшем и дополнительном профессиональном образовании

В настоящее время в нашей стране в системе образования происходят два взаимосвязанных процесса: модернизация и повышение качества. В историческом аспекте в педагогической науке и практике непрерывно происходит постоянное поступательное движение в отношении развития и совершенствования педагогических методов и средств для решения дидактических задач. В наш век цифровых и информационных технологий это реализуется в виде появления новых педагогических технологий и проявляется особенно интенсивно.

Федеральный Закон об образовании № 273-ФЗ (ст. 10) определяет 4 вида образования в России: общее образование; профессиональное образование; дополнительное образование; профессиональное обучение [28]. Обучение осуществляется в 3 формах: очной; очно-заочной; заочной.

Конечная и наиважнейшая цель модернизации образования страны определена как обеспечение высокого качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества, государства. Стратегической целью образования в настоящее время заявляется реализация, формирование и совершенствование комптентностного подхода в образовательной деятельности, формирование общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и других компетенций на всех этапах и уровнях образования в России [5]. Актуальной задачей является формирование целостной системы универсальных знаний, навыков, опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т.е. ключевых компетенций, определяющих современное качество содержания образования.

В современном мире образование рассматривается как ««производство образованности», в котором, как и в других производствах, используются современные наукоемкие технологии, информационные продукты, квалифицированные специалисты» [25]. 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 [7, 20, 21], что является критически важным с системе современного высшего и дополнительного профессионального образования. Все эти позиции распространяются на медицинское образование всех уровней.

На современном этапе развития общества перед российской системой образования выделяются проблемы необходимости повышения качества и доступности образования, увеличения академической мобильности, интеграции в мировое научно-образовательное пространство, создание оптимальных в экономическом плане образовательных систем, повышение уровня университетской корпоративности и усиление связей между разными уровнями образования [18].

Специфика образования буквально, с одной стороны, определяет, с другой – нуждается, с третьей – предполагает и даже требует соблюдать особые требования к использованию разнообразных технологий, при этом степень формализации и алгоритмизации технологических образовательных операций весьма трудоемка. В связи с этим наряду с технологизацией образовательной деятельности столь же неизбежен процесс ее гуманизации, что находит все более широкое распространение в рамках личностно-деятельностного подхода. Глубинные процессы, происходящие в системе образования и в нашей стране, и за рубежом, ведут к формированию новой идеологии и методологии образования как идеологии и методологии инновационного образования [26].

В условиях модернизации образования особую роль и значение приобрела инновационная деятельность, включая инновационные педагогические технологии. Инновации в настоящее время охватывают практически все стороны и разделы методического сопровождения и дидактического процесса, включая разнообразие: формы организации, содержание и технологии обучения, учебно-познавательную деятельность.

Прогрессивные нововведения в педагогической деятельности сферы образования возникают на научной основе и способствуют продвижению практики вперед. В педагогической науке возникло принципиально новое и важное направление — теория новаций и инновационных процессов. Можно констатировать, что реформы в образовании представляют собой систему нововведений, направленных на коренное преобразование и улучшение функционирования, развития и саморазвития образовательных учреждений и системы управления ими [12].

В соответствии со ст. 76 ФЗ № 273 в нашей стране дополнительное профессиональное образование (ДПО), в том числе медицинское, направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды [28]. Программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации направлены на получение компетенции, необходимой для выполнения нового вида профессиональной деятельности, приобретение новой квалификации и на совершенствование и получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, и (или) повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации. При этом система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ. [16].

В современных условиях реформирования отечественного здравоохранения роль и вклад кафедр институтов дополнительного профессионального образования в системе подготовки врачей всех специальностей неуклонно возрастает. Эффективные поступательная оптимизация и динамическое совершенствование процессов обучения и подготовки специалистов путем применения новых дидактических подходов и инновационных педагогических технологий актуально как для высшего, так и дополнительного профессионального образования врачей будет способствовать повышению качества образования, а значит повышению эффективности оказания медицинской помощи населению нашей страны.

Главной целью инновационных технологий образования является подготовка человека к жизни в постоянно меняющемся мире, качественное изменение личности

обучающегося по сравнению с традиционной системой, развитие умения мотивировать действия, самостоятельно ориентироваться в получаемой информации, формирование творческого мышления, развитие личности, используя новейшие достижения науки и практики, основные цели инновационной деятельности [11, 12]. Сущность такого обучения состоит в ориентации учебного процесса на потенциальные возможности человека и их реализацию. Образование должно развивать механизмы инновационной деятельности, находить творческие способы решения жизненно важных проблем, способствовать превращению творчества в норму и форму существования человека [15, 23].

С учетом осуществляемого в настоящее время перехода в новую экономическую цифровую эпоху, на пути к глобальному информативному обществу об адекватности образования социально-экономическим потребностям настоящего и будущего можно говорить тогда, когда его модернизация будет основываться не только и не столько на организационных нововведениях, сколько на изменениях по существу - в содержании и технологиях подготовки кадров и подготовке научных исследований. Современное высшее и дополнительное профессиональное образование должно обладать способностью к опережающему развитию, отвечать интересам общества, конкретной личности и потенциального работодателя [6].

Для совершенствования и развития инновационного процесса в разработке и применении педагогических технологий необходим постоянный системный анализ особенностей разработки и применения образовательных технологий, их проблем и перспектив реализации, обобщение всего спектра педагогических инноваций и дискретного дидактического, методического и педагогического опыта.

Изучение, анализ, обобщение, определение перспектив развития и совершенствования научно-педагогического опыта и практики как с теоретической стороны, так и с точек зрения дидактической и методической, а также научно-образовательных методик, средств и практик обучения с применением инновационных педагогических технологий на основе собственного педагогического опыта представляется необходимым условием повышения эффективности и качества высщего образования, в том числе дополнительного образования врачей в современных условиях.

Целью исследования явилось изучение, разработка, анализ, определение перспективных тенденций применения новых дидактических подходов и инновационных педагогических технологий при дополнительном профессиональном образовании врачей.

Материалы и методы. Достижение этой цели осуществлялось на основе теоретического анализа и системного синтеза научно-педагогической литературы, нормативно-правовых документов, психолого-педагогической и учебно-методической литературы, собственного педагогического опыта работы, дискретных наблюдений в качестве преподавателей в медицинском вузе.

Результаты и их обсуждение. Инновационные педагогические технологии процессы получили интенсивное развитие в странах Запада во второй половине 20 века. В нашей стране интерес к ним стал возрастать в конце 20 века, в большей степени - с начала 21 века. Во всем мире и в России создавались специальные службы, издания, информационные публикации об инновациях в сфере образования [15].

Развитие педагогической инноватики в нашей стране связано с массовым общественно-педагогическим движением, с возникновением противоречия между имеющейся потребностью в быстром развитии школы и неумением педагогов ее

реализовать. В последнее время возрос массовый характер применения нового. В связи с этим обострилась потребность в новом знании, в осмыслении новых понятий. Особо заметным явлением стали разработка и обоснование различных моделей «новой школы» [12], внедрение в учебный процесс различных педагогических технологий в образовательных организациях всех уровней образования [13, 14].

В наше время инновационные педагогические технологии получили значительное интенсивное развитие, что связано в первую очередь с динамично меняющейся действительностью благодаря процессу интенсификации и бурного развития цифровых компьютерных технологий во всех сферах жизни человека, общества, государств, человеческой жизни на планете в целом.

Слово инновация означает «новшество», «нововведение», «обновление». Оно применимо к любой сфере: к науке, медицине, образованию. В литературных источниках встречаются такие определения педагогической инновации: «… - это нововведение в области педагогики, целенаправленное прогрессивное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики, как отдельных ее компонентов, так и самой образовательной системы в целом» [12]; или: « - это процесс разработки, внедрения, тестирования и оценки новшеств в сфере образования, которые помогают эффективно достигать поставленных целей [15].

Инновации и цели тесно связанны между собой: образовательный процесс со временем меняется, рынок труда предъявляет новые требования к будущим работникам, и обучение трансформируется, подстраивается под новые цели, для достижения которых нужны новые педагогические методики, приёмы и способы. Главный критерий инновации – это её новизна и актуальность. Инновации в образовании помогают достигнуть таких целей как гуманизация, демократизация образовательного процесса; интенсификация познавательной деятельности обучающихся; повышении эффективности организации учебной и воспитательной работы; видоизменения учебного материала с точки зрения методики и дидактики [26]. Реализовать поставленные цели помогают новые подходы, которые активно внедряются в педагогический процесс. Они являются основой для разработки новых методов и приёмов работы в учебных заведениях [8, 22].

В основе педагогических инноваций лежат два ключевых подхода: Личностно-ориентированный подход подразумевает ориентирование образовательного процесса на личность каждого обучающегося. Реализация этого подхода включает в себя опору на принципы выбора (обучающиеся могут выбирать направления, которыми они хотят заниматься), доверия (отсутствие авторитарного давления со стороны преподавателей), творчества и успеха, субъективности, индивидуальности. Компетентностный подход акцентирует внимание на результате обучения, при этом результат – это не совокупность знаний, а комплекс умений, способность учащегося решать проблемы, конфликты, действовать в разных ситуациях [1, 3, 15].

Педагогические инновации могут осуществляться как за счет собственных ресурсов образовательной системы (интенсивный путь развития), так и за счет привлечения дополнительных мощностей (инвестиций) — новых средств, оборудования, технологий, капитальных вложений и т. п. (экстенсивный путь развития). Одним из эффективных путей решения этих проблем является информатизация образования. Совершенствование технических средств коммуникаций привело к значительному прогрессу в информационном обмене. Появление новых информационных технологий, связанных с развитием компьютерных средств и сетей телекоммуникаций, дало возможность создать

качественно новую информационно-образовательную среду как основу для развития и совершенствования системы образования [2].

Инновационные технологии обучения следует рассматривать как инструмент, с помощью которого новая образовательная парадигма может быть претворена в жизнь. Задачей технологического научного подхода является выявление совокупности закономерностей с целью определения и использования на практике наиболее эффективных, последовательных образовательных действий, требующих меньших затрат времени, материальных и интеллектуальных ресурсов для достижения какого-либо результата [19].

К числу новых инновационных педагогических технологий относятся: дистанционное обучение; кейс-технология; проектная технология; игровые технологии; интерактивные технологии; интернет-технология, телекоммуникационная технология; технологии критического и проблемного мышления; технология портфолио и другие.

Процесс обучения с учетом современных реалий, о которых изложено выше, становится более открытым, гибким, дифференцированным, ориентированным на высокую профессионализацию и компетентностый подход [1, 4, 24]. И эти позиции так или иначе реализуются и/ или должны быть реализованы в образовательных организациях страны всех уровней, в том числе в высшем и дополнительном профессиональном образовании

Одной из тенденций последних лет в развитии информационных образовательных технологий в дополнительном профессиональном образовании врачей явилось формирование в нашей стране системы непрерывного медицинского образования (НМО).

При этом появляется возможность использовать преимущества информационных технологий, в том числе электронных образовательных ресурсов (ЭОР): электронных учебных пособий, средств мультимедиа, сайтов, порталов (НМО); сервисов Web-2.0: новых smart-технологий, вики-технологий, подкастов, вебинаров. Этот процесс соответствует требованиям положений «Стратегии развития отрасли информационных технологий в Российской Федерации на 2014–2020 годы и на перспективу до 2025 года» и «Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 гг.».

Информационно-образовательная среда (ИОС) представляет собой систему инструментальных средств и ресурсов, обеспечивающих условия для реализации образовательной деятельности на основе информационно-коммуникационных технологий и является важным фактором повышения качества образования. Понимание этого явления и практические подходы к его формированию и развитию изменялись, начиная от чисто технических и технологических на первых этапах, когда информационно-образовательная среда рассматривалась в узком смысле и включала персональный компьютер с окружающим его комплектом устройств ввода-вывода, несложную аппаратуру передачи данных и программное обеспечение, до целой системы электронных ресурсов, ориентированных на реализацию образовательной деятельности [13].

Сейчас под информационно-образовательной средой понимается унифицированное единообразное информационно-коммуникационное образовательное пространство, которое базируется на технологической платформе, а также включает образовательные, педагогические, администрирующие и технические кадры, которые обеспечивают функционирование этой среды. При этом информационно-образовательная среда сегодня не заменяет, а дополняет традиционное образовательное пространство организаций

образования [7, 8]. Вместе с тем ИОС можно рассматривать как одну из составляющих компонент, а именно информационную, общей образовательной среды учебного заведения, являющуюся системообразующим фактором, аккумулирующим все внешние факторы и обеспечивающую формирование необходимых компетенций обучающихся [10, 17].

Трудно переоценить роль ЭОР в формировании и развитии у будущих специалистов профессионально ориентированной компетенции. В настоящее время образовательные организации высшего образования руководствуются в своей работе стандартами образования, которые в качестве одного из основных компонентов включают компетентностный подход [4, 24]. При этом результаты обучения при высшем и дополнительном профессиональном образовании врачей оцениваются по степени владения обучающимися универсальными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями.

Общие требования к электронным образовательным ресурсам, используемым в процессе обучения с применением информационно-коммуникационных технологий, устанавливает Национальный стандарт РФ: ГОСТ Р53620-2009 Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы.

Согласно проведенному анализу научно-педагогической литературы, основными дистанционными образовательными технологиями являются кейсовая технология, интернет-технология, телекоммуникационная технология. Сочетание этих основных видов технологий не только допускается, но и реализуется на практике. Технологии этой группы используют компьютерные сети и современные коммуникации для проведения консультаций, конференций, переписки и обеспечения обучаемых учебной и другой информацией из электронных библиотек, баз данных и систем электронного администрирования [9, 17].

Безусловно, необходимо отметить, что в условиях пандемии новой коронавирусной инфекции роль и значение образования с применением дистанционных образовательных технологий не только возросло, но и оказалось по сути незаменимо в сложившихся социально-эпидемиологических условиях.

Поэтому если ранее информационно-образовательная среду вуза рассматривалась лишь с элементами дистанционных технологий и частичного электронного обучения, то сейчас можно говорить о внедрении в образовательный процесс электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) вуза. Главное назначение ЭИОС – приобретение знаний, умений, навыков и компетенций обучающимися в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, независимо от времени и места нахождения обучающихся [29, 30].

Согласно постановлению правительства РФ от 22 января 2013 года N 23 в нашей стране продолжается разработка и утверждение профессиональных стандартов, в том числе для врачей всех специальностей. «Разработка проектов профессиональных стандартов осуществляется в соответствии с утверждаемыми Министерством труда и социальной защиты РФ методическими рекомендациями по разработке профессионального стандарта, макетом профессионального стандарта и уровнями квалификаций». Проекты профессиональных стандартов для врачей разных специальностей в обязательном порядке обсуждаются с представителями профессиональных сообществ и других заинтересованных организаций. Утверждается каждый из них на основании экспертного заключения Национального совета с рекомендациями о его одобрении [Пост прав.]. Федеральный закон РФ «О внесении

изменений в трудовой кодекс Российской Федерации и статью 1 ФЗ «О техническом регулировании» определяет профессиональный стандарт как характеристику «квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности». Каждый профессиональный стандарт включает определенные позиции согласно утвержденной стандартной форме и соответствующей структуре. В профессиональном стандарте врача определенной специальности содержатся такие разделы и подразделы как трудовая функция, обобщенная трудовая функция, ее номер и наименование, уровень (подуровень квалификации), код, возможные наименования должностей, требования к образованию и обучению, особые условия допуска к работе, трудовые действия, необходимые умения, необходимые знания и другие.

Дополнительная профессиональная образовательная программа профессиональной переподготовки по специальности «Физическая и реабилитационная медицина» была составлена с учетом вышеизложенного, а также на основании и в соответствии с Федеральным законом № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации», Единым квалификационным справочником должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников в сфере здравоохранения» Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ № 541н от 23 июля 2010 г., Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ № 148н от 12 апреля 2013 г. «Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов», Приказом Министерства образования и науки РФ № 499 от 01 июля 2013 г. «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам», Приказом Министерства образования и науки РФ №2 от 9 января 2014г. «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ», Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ № 681н от 18 ноября 2013г. «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере», Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ № 572н от 03 сентября 2018г. «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по медицинской реабилитации», с опорой на ведомственную целевую программу повышения квалификации врачей по специальности «Физическая и реабилитационная медицина» и приказами Министерства здравоохранения РФ № 788 от 25.09. 2019 года «Об утверждении ведомственной целевой программы «Физическая и медицинская реабилитация» № 878н от 23.10.2019 года «Об утверждении Порядка организации медицинской реабилитации детей» и № 788н от 31.07.2020 года «Об утверждении Порядка организации медицинской реабилитации взрослых», №939н от 04.09.2020 г «О внесении изменений в Номенклатуру должностей медицинских работников…» и №940н от 04.09.2020 г «О внесении изменений в Квалификационные требования к медицинским и фармацевтическим работникам с высшим образованием по направлению подготовки «Здравоохранение и медицинские науки».

В процессе работы над структурой целей обучения с учетом соответствующих требований профессионального стандарта была определена и сформулирована комплексная дидактическая цель, определены интегративные цели и стратегические задачи обучения. Интегративными целями обучения явились формирование каждой из компетенций. Цель программы профессиональной переподготовки врача-специалиста по

специальности «Физическая и реабилитационная медицина» заключается в подготовке врача физической и реабилитационной медицины к самостоятельной профессиональной деятельности, выполнению трудовых функций и видов профессиональной деятельности в полном объеме в соответствии с требованиями профессионального стандарта, приобретении врачами компетенций, необходимых для выполнения нового вида профессиональной деятельности в области медицинской реабилитации.

К задачами профессиональной переподготовки отнесены: формирование обширных и глубоких базовых, фундаментальных медицинских знаний, определяющих профессиональные компетенции врача, способного успешно решать свои профессиональные задачи; формирование и совершенствование профессиональной подготовки в плане приобретения новых знаний, умений и навыков по общим закономерностям развития патологических процессов, определяющих возникновение и течение заболеваний, а также отдельных симптомов и синдромов лицами при заболеваниях и (или) состояниях; приобретение новых теоретических знаний, освоение новых методик и изучение передового опыта по вопросам диагностической, лечебно-реабилитационной и профилактической деятельности в области реабилитационной медицины; овладение принципами выбора методов для лечения, профилактики и реабилитации больных при заболеваниях и (или) состояниях; соблюдение личностного подхода, требование врачебной этики и медицинской деонтологии; овладение техникой выполнения врачебных манипуляций; формирование умения и навыков самостоятельной научно-исследовательской деятельности; изучение правовой базы и освоение принципов медицинской этики и деонтологии; усвоение и закрепление на практике знаний, умений и навыков, обеспечивающих реализацию новых профессиональных компетенций по вопросам диагностической, лечебной, профилактической, психолого-педагогической и организационно-управленческой деятельности, необходимых для выполнения профессиональных задач в рамках трудовых функций врача – специалиста по физической и реабилитационной медицине.

Содержание программы представлено как единое целое, как систематизированный перечень наименований тем, элементов и других структурных единиц модулей программы с максимальной полнотой охватывающее вопросы теории и практики медицинской реабилитации с применением модульного принципа построения. В программе модули подразделяются на темы, темы − на элементы. Учебный план определяет состав изучаемых модулей с указанием их трудоемкости, объема, последовательности и сроков изучения, устанавливает формы организации учебного процесса и их соотношение (лекции, семинарские и практические занятия), конкретизирует формы контроля знаний и умений обучающихся.

Предусмотрено применение инновационных педагогических технологий таких как технология дистанционного обучения, кейс-технология, интернет–технологии, технологии критического и проблемного мышления и других.

Формирование учебно-методического комплекса (далее УМК) учебной дисциплины является составной частью образовательной программы, которая определяет содержание и структуру дисциплины (модуля), ее место и значение в системе подготовки специалиста по специальности.

В соответствии с образовательной программой и принципами технологии дистанционного обучения формируется и электронный учебно-методический комплекс учебной дисциплины, составные части которого реализованы в электронном виде. Реализация в электронном виде подразумевает использование актуальных цифровых

технологий для доставки обучаемым электронных учебно-методических материалов, а также обеспечение коммуникации между преподавателями и обучаемыми в сетевой среде.

При реализации образовательной программы применяется комплексная кейс-технология, которая основана на самостоятельном изучении печатных и мультимедийных учебно-методических материалов, предоставляемых обучаемому в форме кейса. Любой кейс является завершенным программно-методическим комплексом, где все материалы связаны друг с другом в единое целое. Учебные материалы кейсов отличает интерактивность, предполагающая и стимулирующая самостоятельную работу обучающихся. В кейс-технологии используются такие средства обучения как методические указаниями; печатные фундаментальные учебники и учебные пособия по каждому модулю курса; печатные учебные пособия с тестами для самоконтроля; обзорные (установочные) видеолекции по каждому модулю курса; компьютерные электронные учебники; профессиональные задачи, тестовые задания и др.

Особенностью всех учебно-методических материалов с учетом применения кейс-технологии являются следующие характеристики: полнота и целостность системно организованного комплекта материалов, позволяющих обучающемуся полноценно изучать курс (дисциплину) в условиях значительного сокращения очных контактов с преподавателем и отрыва от фундаментальных учебных библиотек; существенная интерактивность всех материалов, предполагающая и стимулирующая активную самостоятельную работу обучаемых; существенная ориентация на профессиональную деятельность врачей с учетом трудовых функций в профессиональных стандартах.

Вышеизложенное стало возможным реализовать в образовательном процессе в том числе и во многом благодаря формированию в нашем вузе электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС), которая обеспечивает информационную открытость вуза согласно нормативно-правовой базе Российской Федерации в сфере образования, организацию образовательной деятельности и доступ обучающихся и профессорско-преподавательского состава к информационно-образовательным ресурсам ЭИОС. Кафедры института дополнительного профессионального образования (ИДПО), в том числе кафедра физической и реабилитационной медицины, гериатрии ИДПО, являются участниками ЭИОС.

Целями ЭИОС в вузе, в том числе при дополнительном профессиональном образовании врачей, являются создание на основе современных информационных технологий единого образовательного пространства; информационное обеспечение образовательного процесса в соответствии с требованиями к реализации образовательных программ; создание на основе современных информационных технологий площадки для коммуникации между всеми участниками образовательного процесса.

Принципиальные отличия учебно-методического комплекса и ЭУМК заключаются в ориентации на формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций согласно особенностям профессионального стандарта на практическую деятельность обучаемых, деятельностно-развивающем характере заданий, высокой интерактивности и возможности постоянной актуализации. Одной из важной составной частью электорнной образовательной среды является система обучения с применением элементов дистанционных образовательных технологий (СДО).

СДО позволяет реализовать электронное обучение том числе по программам дополнительного профессионального образования врачей и обеспечивает: организацию и

информационную поддержку учебного процесса с применением дистанционных технологий; управление пользователями всех категорий; хранение, обновление и систематизацию учебно-методических ресурсов; взаимодействие участников дистанционного учебного процесса; мониторинг дистанционного учебного процесса. Согласно нормативно-правовым документам, положениям, приказам электронное обучение и дистанционные образовательные технологии могут быть использованы при различных формах обучения или при их сочетании, при проведении учебных занятий, практик, текущего контроля успеваемости, а также промежуточной и итоговой аттестации.

ЭУМК размещается на образовательном портале электронного и дистанционного обучения (ЭДО) преподавателями - на платформе дистанционного обучения Moodle. Каждый электронный учебно-методический комплекс состоит из таких разделов как методический, учебный, контрольный и коммуникационный разделы. В коммуникационный раздел помещаются объявления, система личных сообщений; уведомления на электронную почту; форумы, чаты, блоги.

В период режима самоизоляции и обучения он-лайн применение инновационных педагогических технологий, интернет-технологий и элементов электронного обучения на базе платформы Moodle позволило реализовать для обучающимся равные образовательные возможности: получать доступ к образовательному контенту, в том числе и для самостоятельного изучения лекционного материала, выполнения практических и тестовых заданий.

Особую актуальность в период пандемии новой коронавирусной инфекции приобрели интернет-технологии, включая программное обеспечение (веб-приложение) для коммуникации участников образовательного процесса в формате вебинаров и webmeetings, предназначенное для проведения видеоконференций, вебинаров, учебных занятий и научных мероприятий вуза посредством сети «Интернет».

Широкое применение инновационных педагогических технологий определяет конкурентные преимущества образовательной организации на рынке образовательных услуг, в том числе в системе дополнительного профессионального образования врачей, что, безусловно, в этом контексте очевидно, неоспоримо и критически важно.

Для изучения эффективности применения дистанционных образовательных технологий, повышения качества образовательного процесса и анализ степени удовлетворенности обучающихся по программам дополнительного профессионального образования врачей, проводилось анкетирование по специально разработанной анкете. Анализировались его результаты, полученные до, во время и после периода самоизоляции и обучения в режиме он-лайн в период пандемии новой коронавирусной инфекции. При статистической обработке результатов анкетирования получены сопоставимые результаты. Сравнительный анализ показал, что применение инновационных педагогических технологий, в том числе формирование электронной информационно-образовательной среды, в целом позитивно повлияло на качество и результаты образовательного процесса.

Таким образом, в процессе обучения и освоения учебного материала образовательной рабочей программы у слушателей при применении инновационных образовательных технологий в том числе таких как дистанционное обучение, кейс-технология при обязательном наличии личностно-ориентированного и компетентностного подходов формируются универсальные (УК), общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные (ПК) компетенции. Все они

соотносятся с трудовыми функциями и действия профессионального стандарта врачебной специальности в образовательной программе дисциплины, отражены в методических рекомендациях преподавателям и методических указаниях обучающимся к каждому практическому занятию. Формирование компетенций у обучающихся происходит в ходе обучения при реализации учебного плана и рабочей программы дисциплины.

Реализованный на практике принцип неограниченного доступа к электронным образовательным ресурсам позволяет реализовывать вариативное обучение согласно субъективным запросам участников образовательного процесса, что по сути обеспечивает реализацию обучающимися индивидуальной образовательной траектории по любой форме обучения: очное, заочное, по индивидуальному плану. Каждый обучающийся имеет свободный доступ к учебным планам, рабочим программам дисциплин, к изданиям электронных библиотечных систем, электронным образовательным ресурсам.

Заключение. 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 образовательных технологий.

Применение инновационных педагогических технологий в дополнительном образовании врачей способствует оптимизации усвоения теоретического материала, формирования компетенций, процессов и результатов овладевания, получения и приобретения знаний, навыков, умений и трудовых функций в соответствии с образовательной программой и профессиональным стандартом.

Представляется дидактически перспективным, педагогически оправданным и практически целесообразным дальнейшее совершенствование и реализация инновационных педагогических технологий, включая дистанционные образовательные и интернет –технологии, кейс-технологии, технологии критического и проблемного мышления, деловых профессиональных игр, модульной системы обучения и другие, в образовательный процесс в высшей школе и при дополнительном профессиональном образовании, в том числе врачей.

Список литературы

1. Акапьев В.Л., Немыкина Н.В., Немыкин Н.И. Роль компетентностного подхода в современном образовании// Фундаментальные исследования. 2013. 11-7. С.1402-1406.

2. Башмаков А.И., Тихонов А.Н., Старых В.А. Принципы и технологические основы создания открытых образовательных сред. М. : Бином. Лаборатория знаний. 2010.

3. Болотских В.И. Опыт применения новых педагогических технологий в на старших курсах медицинского университета / В.И. Болотских и др. // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 12-3. С.476-479.

4. Вайндорф-Сысоева М.Е. Совершенствование процедуры рейтингования вузов по уровню развития электронного обучения // Вестник Томского государственного университета. 2018. № 437. С. 165–170.

5. Высшее образование в России: история и современность. Коллективная монография / Под ред. Нагорнова А.Ю.Ульяновск, 2017. 453 с.

6. Закиева Р.Р. Образовательный менеджмент // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 2. С.1836–1843.

7. Компетентностно-ориентированное обучение в медицинском вузе: Учебно-методическое пособие/ Артюхина А.И. [и др.]; под ред. Е.В.Лопановой.Омск: ООО «Полиграфический центр КАН», 2012. 198 с.

8. Левитес, Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии / Д. Г. Левитес; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. - М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : Изд-во НПО "МОДЭК", 1998. 288 с.

9. Лобачев С.Л. Теоретические основы и принципы построения информационно-образовательной среды открытого образования и ее практическая реализация: автореф. дис. … д-ра техн. наук. М., 2005.

10. Мединцева И. П. Компетентностный подход в образовании // Педагогическое мастерство: материалы II Междунар. науч. конф. М.: Буки-Веди, 2012. [Электронный ресурс] URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3148 (дата обращения: 27.09.2021).

11. Монахов В.М. Что такое интеграция педагогических и информационных технологий // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2016. Т. 12. No4. С. 6-10.

12. Оганнисян Л.А., Мищенко Ю.А Инновационные педагогические технологии // Таврический научный обозреватель. 2015. № 3. С. 12-15.

13. Организация виртуальной образовательной среды системы открытого образования // Отчет о научно-исследовательской работе. Код проекта: 1.2.1.1. (122).250 / рук. Л.Г. Титарев. М., 2001. 84 с.

14. Организация компетентностного подхода при дополнительном профессиональном образовании врачей в современных условиях. М.М. Романова и др. / В книге: Профессиональная подготовка субъектов образовательного процесса в современном вузе. / Отв. редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2020. С. 182-191.

15. Орешина Н.А., Тусинова М.Н. Применение дистанционных технологий. [Электронный ресурс] URL: https://stdlife.ru/ped/publication/public00035 (дата обращения 27.09.2021)

16. Письмо Минобрнауки России от 09.10.2013 N 06-735 "О дополнительном профессиональном образовании". [Электронный ресурс] URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70398906 (дата обращения 27.09.2021).

17. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособие. М. : Изд. центр «Академия», 2004. 416 с.

18. Профессиональная подготовка субъектов образовательного процесса в современном вузе. Байбородова Л.В. и др. Коллективная монография / Отв. редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2020. 294 с.

19. Путилов Г.П. Научные основы проектирования и построения информационно-образовательной среды технического вуза : автореф. дис. … д-ра техн. наук. М., 2002.

20. Романова М. М., Зуйкова А.А., Краснорyцкая О.Н. К вопросу о нравственном воспитании студентов медицинского университета // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. - 2016, № 61. - С. 123-127.

21. Романова М.М. О проблемах адаптации студентов // Прикладные информационные аспекты медицины. 2016. Т. 19. № 1. С. 99-103.

22. Романова М.М., Зуйкова А.А., Бабкин А.П. Актуальные аспекты преподавания терапии в медицинском университете в амбулаторных условиях /В книге: Высшее образование в России: история и современность. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2017. С. 262-273.

23. Романова М.М., Зуйкова А.А. Особенности организации преподавания поликлинической терапии в современных условиях // Успехи современного естествознания. 2015. № 1-8. С. 1308-1310.

24. Романова М.М., Зуйкова А.А., Берлева С.Ю. Особенности компетентностного подхода при преподавании поликлинической терапии в медицинском вузе // Научное обозрение. Педагогические науки. 2018. № 6. С. 41-45.

25. Сериков В.В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога // Педагогика. 2010. № 5. С. 35.

26. Сластенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие. М.: Академия, 2003. 192 с.

27. Солдаткин, В.И. Основы открытого образования / отв. ред. В.И. Солдаткин. М.: НИИЦ РАО, 2002. Т. 1. 676 с.

28. Федеральный закон от 29 12 2012 N 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации.» [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_ doc_LAW_140174/ (дата обращения: 27.09.2021)

29. Хуторской А.А. Дистанционное обучение и его технологии // Компьютерра. 2002. № 36. С. 26–30. 12.

30. Чекулина Т.А., Деминова С.В., Сучкова Н.А. Некоторые особенности применения профессиональных стандартов в образовательных учреждениях// Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4. С. 23-26.

3.8. Лекция как основная форма организации учебного процесса в вузе: методика подготовки и проведения

На протяжении всей истории высшей школы - с момента ее зарождения и до наших дней - ведущей организационной формой обучения является лекция. Лекции как форма обучения появились еще в Древней Греции, получив свое дальнейшее развитие в Древнем Риме, а позднее и в Средние века. Широко применялась лекция в первых университетах России. Яркие страницы в развитие лекционной формы обучения вписал основатель первого в России университета М.В. Ломоносов, по достоинству ценивший значение живого слова преподавателя. Он считал необходимым систематически и настойчиво учиться «красноречию», под которым подразумевал «искусство о всякой данной материи красно говорить и тем приклонять других к своему мнению», и поэтому советовал «разум свой острить через беспрестанное упражнение в сочинении и произношении слов, а не полагаться на одни правила и чтение авторов» [5].

Весомый вклад в развитие учебной лекции внесли такие лекторы прошлых столетий как, например, математик М.В. Остроградский, историки Т.Н. Грановский, В.О. Ключевский. Выдающийся педагог высшей школы Михаил Васильевич Остроградский подходил к лекциям очень серьезно, обращая внимание не только на научную, но и методическую сторону их подготовки. Обычно он начинал лекцию с краткого обзора прочитанного ранее, далее давал «ход рассуждениям и методам доказательства» новой темы. Затем подходил к выводам, умело сосредоточивая внимание слушателей на главном. Чтение

лекций М.В. Остроградский оживлял историческими экскурсами, обращаясь к жизни и деятельности выдающихся ученых, а также научным открытиям и интересным фактам.

Огромное влияние на слушателей оказывали лекции Т.Н. Грановского, в которых он блестяще связывал исторические события прошлых столетий с настоящим, помогая слушателям наиболее ярко представить национальную самобытность народа, его культуру, особенности той или иной исторической эпохи. Не случайно Н.Г. Чернышевский называл Т.Н. Грановского, «одним из сильнейших посредников между наукою и нашим обществом». Выдающийся талант оратора позволил Т.Н. Грановскому занять особое положение в Московском университете, где своими лекциями он вызывал лучшие человеческие чувства слушателей. История донесла до нас воспоминания Чернышевского, Чаадаева, Герцена, слушавших эти замечательные лекции и ощутивших их исключительно сильное влияние на себе. «Всякий, слышавший его на кафедре, - писал один из учеников Т.Н. Грановского, - выносил с собой какое-то новое возбуждение к лучшему, всякий располагался к добру с большою духовною силою» [1, с. 6].

В свое время известный математик Н.И. Лобачевский, говоря о лекции отмечал, что недопустимо разговаривать с аудиторией только «сухим» научным языком. Хороший лектор должен заинтересовать, захватить, увлечь слушателей идеей, возбудить их воображение и заставить активно мыслить. Лекция – это, в первую очередь, диалог, творческое общение с аудиторией, только в лекции есть особые, присущие исключительно ей качества, которые могут оказывать сильнейшее влияние на сознание, эмоции и чувства слушателей [7].

Яркими, запоминающимися для студентов были выступления b выдающегося ученого Д.И. Менделеева. Одна из его учениц, вспоминая лекции ученого, писала: «Речь Менделеева представляла собою чудо: на глазах у слушателей из зерен мыслей вырастали могучие стволы, ветвились, сходились вершинами, буйно цвели, и слушатели, заваливались золотыми плодами.... Про этих слушателей можно сказать - счастливцы» [9].

Однако с середины XIX в. по мере роста научно-технических знаний, развития экономики и производства страна стала остро ощущать нехватку квалифицированных специалистов-практиков, в связи с чем встал вопрос об усилении прикладной направленности учебного процесса и о вооружении обучающихся некоторыми профессиональными умениями, востребованными в реальных условиях производственной деятельности. Отношение к лекциям как форме обучения начало постепенно меняться, появились предложения о необходимости их сокращения в учебном процессе университетов. В это время оформились два подхода. Сторонники первого подхода считали достаточным лишь ограничить применение лекций в высшей школе, рассматривать их как теоретическое дополнение к самостоятельной работе студентов. Лекция, по их мнению, должна была иметь вспомогательное и разъяснительное значение. Сторонники второго подхода в результате переоценки возможностей самостоятельного изучения наук студентами, вообще отвергали лекцию как форму обучения в высшей школе. Необходимо отметить, что известные русские просветители, революционеры-демократы XIX века Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов, Д.И. Писарев, касаясь проблемы организации лекционных занятий в высших учебных заведениях, также высказывались за усиление самостоятельной работы обучающихся, за формирование у них не только научных знаний, но и необходимость использования теории на практике, за связь обучения с жизнью и др. Однако, следует заметить, что указанные выше общественные деятели не принижали значение университетской лекций, напротив, ратовали за ее сохранение и развитие, нахождение «золотой средины» между научной теорией и практикой учебного процесса.

В защиту лекции как основной формы университетского обучения открыто высказывались представители II съезда русских деятелей по техническому и профессиональному образованию, который прошел в 1896 году. Ученые, обсуждавшие данный вопрос на съезде подчеркивали, что «живое слово - это могущественное средство для возбуждения интереса к научному знанию, а потому не может быть заменено никакой книгой» [7, с.155].

Важно отметить, что в истории развития советской высшей школы все же были сделаны попытки отказаться от лекции как «пережитка буржуазного прошлого». Более того, в 20-е годы XX века в некоторых вузах в экспериментальном порядке их чтение было прекращено и заменено бригадно-лабораторным методом обучения. Однако данное нововведение не оправдало себя и от него пришлось отказаться, поскольку вооружив обучающихся самостоятельными навыками добывания знаний, были утрачены важнейшие дидактические принципы такие, как системность, последовательность и преемственность в освоении научных знаний. Эксперимент показал, что отказ от лекций привел лишь к снижению научного уровня подготовки студентов – будущих специалистов. Поэтому со второй половины 30-х годов XX века лекции вновь вернули статус ведущей формы организации обучения высшей школы [2, с.9], в котором она продолжает оставаться до настоящего времени.

В современном вузе лекция – это ведущая форма группового обучения. Ведущей она является потому, что именно с нее начинается изучение каждой новой дисциплины, раздела и темы. И только после лекции следуют другие, подчиненные ей формы обучения: семинары, практические, лабораторные и иные виды учебных занятий.

Академическая лекция – это логически стройное, систематически последовательное и ясное изложение того или иного научного вопроса. В общих чертах лекцию иногда характеризуют как систематизированное изложение важных проблем науки посредством живой и хорошо организованной речи [3, с. 27].

Основная цель лекции - дать систематизированные основы научных знаний по учебной дисциплине, раскрыть состояние и перспективы развития конкретной области науки и техники, сконцентрировать внимание на наиболее сложных и узловых вопросах. Основными требованиями к современной лекции, по мнению Н.М. Колычева, являются: научность, доступность, единство формы и содержания, эмоциональность изложения, органическая связь с другими формами учебных занятий, практикой профессиональной деятельностью и повседневной жизнью. С учетом этих требований каждая лекция должна:

- иметь четкую структуру и логику последовательно излагаемых вопросов (понятийная линия лекции);
- устанавливать тесную взаимосвязь с предыдущим теоретическим материалом и иметь интегративные связи с другими, смежными науками;
- быть доказательной, аргументированной, содержать достаточное количество ярких и убедительных примеров, фактов, иметь четко выраженную связь с жизнью, профессиональной деятельностью и практикой;
- быть проблемной, раскрывать противоречия и указывать пути их решения, ставить перед обучающимся вопросы для размышления;
- обладать силой логической аргументации и вызывать у обучающихся познавательный интерес, предлагать направления для самостоятельной, творческой и научно-исследовательской работы;
- соответствовать современному уровню развития культуры, науки и техники, раскрывать перспективы их развития на ближайшие годы;

- быть наглядной, сочетаться с демонстрацией аудиовизуальных материалов, иллюстрированием и техническими средствами обучения;

- излагаться четким, доступным для восприятия и ясным языком, содержать разъяснение всех вновь вводимых научных терминов и понятий [3, с. 28-29].

Лекция призвана выполнять ряд дидактических функций.

Информативная функция предполагает передачу новой информации, учебного материала обучающимся, изложение научных знаний.

Ориентирующая функция позволяет ввести обучающихся в науку и будущую профессию, осуществить первое знакомство с учебной дисциплиной, показать актуальные теоретические и прикладные проблемы данной науки, требующие дальнейшей разработки.

Методологическая функция вооружает обучающихся базовыми представлениями о методологии науки, методах исследования и методиках научного познания.

Мотивационно-стимулирующая функция побуждает обучающихся к самостоятельному изучению учебной дисциплины, научно-исследовательской работе, самообразованию и профессиональному самосовершенствованию.

Воспитательная функция призвана целенаправленно формировать сознательное отношение обучающихся к процессу обучения, стремление к самостоятельной работе и всестороннему овладению специальностью, способствует развитию интереса к содержанию учебной дисциплины, содействует активизации мышления и творческой активности.

Развивающая функция, в зависимости от изучаемой учебной дисциплины, направлена на формирование у обучающихся логического, конкретно-действенного, образного и абстрактного мышления, а также речи, памяти, воображения и других личностно и профессионально значимых способностей.

В зависимости от дидактических целей и места в учебном процессе различают следующие типы традиционных лекций: вводная, установочная, текущая, заключительная, обзорная. К каждому виду вузовской лекции предъявляются специфические требования.

Так, *лекция вводного характера* дает первое целостное представление об учебной дисциплине в целом, знакомит обучающихся с целью и назначением учебного курса, его ролью и местом в системе смежных наук. Лектор не только определяет предмет исследования науки и задачи излагаемой учебной дисциплины, но и кратко освещает значимые периоды исторического становления и развития науки, существующие в настоящее время актуальные научные проблемы, озвучивает гипотезы и предполагаемые пути их решения, отмечает связь теории с практикой, указывает перспективы развития изучаемой науки и т.д. В вводной лекции целесообразно также рассказать обучающимся об этапах и последовательности работы над курсом, основных требованиях, предъявляемых к его изучению, желательно рассмотреть список рекомендованной литературы, дать необходимые комментарии к основным и дополнительным научным источникам, предлагаемых, в том числе, для самостоятельного изучения, озвучить предстоящую отчетность, требования к ней и т.д. Основным методом проведения вводной лекции является популярное, как правило, монологическое изложение научного материала, ориентирующее слушателей на предстоящее изучение учебного курса или модуля.

Текущие или тематические лекции являются основными в процессе вузовского обучения, как правило, они посвящены одной конкретной теме (проблеме), которая последовательно раскрывается в содержании лекционного материала. Такие лекции предполагают конкретизацию основных научных категорий и связанных с ними определений,

включают объяснение различных теорий, концепций, законов, их всесторонний анализ, доказательства конкретных положений и необходимые выводы. Тематическая (текущая) лекция, как правило, логически связана с предшествующей и последующей темами учебного курса, ориентирована на изложение и объяснение научной информации, которая подлежит осмыслению и запоминанию обучающимися.

Заключительные лекции читаются при завершении изучаемого курса, включают необходимые обобщения и логические выводы. В такой лекции, как правило, систематизируется ранее изученный материал большой главы или раздела, рассматриваются перспективы развития научных проблем, содержатся рекомендации для дальнейшей самостоятельной работы обучающихся по углубленному изучению отдельных тем курса, озвучиваются требования к предстоящему зачету (экзамену) с обязательными пояснениями наиболее сложных вопросов и др.

Обзорные лекции читаются по завершению изучения всего вузовского курса по конкретной учебной дисциплине, а также при подготовке к государственной итоговой аттестации (ГИА). Обзорная лекция - это систематизация и обобщение знаний на более высоком уровне, поэтому в ее содержание включают основные теоретические положения, рассматривают сложные вопросы, составляющие концептуальную и научно-понятийную основу данного курса, сводя к минимуму второстепенный материал и излишнюю детализацию.

Важнейшая задача лектора является организация эффективной работы обучающихся на всех вышеперечисленных лекционных занятиях. Организуя и проводя любую лекцию необходимо помнить, что показатель активности обучающихся – это не только умение внимательно слушать и вовремя записывать необходимый материал, но и тот нескрываемый интерес, который проявляется в виде задаваемых вопросов, спонтанно возникшей дискуссии в течение или после окончания лекции, обмен мнениями по поводу услышанного и т.д. Необходимо постоянно поддерживать познавательный и научно-исследовательский интерес обучающихся к обсуждаемым проблемам, их стремление к самообразованию, поскольку осознанное саморазвитие и самореализация сегодня становятся особенно востребованными, а их целенаправленное формирование является не только задачей высшего образования, но и обязанностью каждого преподавателя, который во все времена был человеком, не только транслирующим информацию, но и целенаправленно воздействующим на сознание слушателей содержанием и силой своего слова.

Сегодня усилия преподавателя должны быть направлены на организацию активного обучения с обязательным обеспечением образовательного процесса психологически комфортными условиями, где учебная деятельность, общение и взаимодействие с обучающимися выстраивается на основе субъект-субъектных, паритетных началах.

Выполнение поставленных современной системой образования задач невозможно без изменения формальной структуры лекции и внедрения в учебный процесс принципов проблемности, интерактивности, креативности, и практической ориентированности обучения. Исходя из современных доминирующих тенденций развития образовательных систем, лекция как основная форма обучения в высшей школе должна быть, прежде всего, продуктивной. Поэтому в последнее время появились новые разновидности подачи учебного материала с целью активизации работы обучающихся на лекционных занятиях. В число таких нетрадиционных лекций входят: проблемная лекция, лекция – визуализация, бинарная лекция, лекция пресс-конференция, лекция-беседа, лекция-дискуссия, лекция с заранее запланированными ошибками и др. Рассмотрим более подробно особенности, структуру и методику проведения некоторых из них.

Проблемная лекция начинается с постановки конкретной проблемы (проблемного вопроса), либо с описания проблемной ситуации, которые в ходе изложения учебного материала решаются посредством выдвижения всевозможных гипотез, их доказательств или опровержения, обсуждения различных способов достижения цели и т.д. Главное внимание в проблемной лекции необходимо сосредоточить на наиболее сложных теоретических вопросах, имеющих большое научное и практическое значение. От четкости сообщаемого материала, его доказательной базы, логических переходов, умения преподавателя подчеркнуть главное, а также от правильно сформулированных дополнительных вопросов зависят качество и успех проблемной лекции. Важно также отметить, что лекция не должна быть перегружена вопросами, которые можно позднее рассмотреть на семинаре или при проведении дискуссии, «круглого стола» и т.д.). При подготовке к проблемной лекции преподаватель должен особое внимание уделять логической структуре излагаемого материала.

Методика проведения проблемной лекции.

- знакомство обучающихся с проблемной ситуацией или вопросом;
- акцентирование внимания слушателей на имеющихся противоречиях и их всестороннем анализе;
- выдвижение различных гипотез, их обсуждение и выбор наиболее продуктивного варианта решения поставленной проблемы;
- определение общего направления поиска решения проблемы, последовательность этапов, методов, способов и приемов достижения цели;
- собственно процесс решения проблемной ситуации, реализация и применение на практике, проверка выдвинутой ранее гипотезы;
- анализ полученных результатов и их объективная оценка.

Важно отметить, что проблемная лекции предполагает общение «на равных», что приводит к смене привычных позиций обучающихся с «объектов обучения» на полноправных «субъектов» учебного процесса. В целом, проблемная лекция строится таким образом, чтобы мыслительная деятельность обучающихся максимально приближалась к поисковой, исследовательской и обеспечивала творческое усвоение изучаемого материала, способствовала развитию аналитического мышления и активизировала их познавательную деятельность.

Лекция–дискуссия проводится по вопросам сложного, гипотетического характера, имеющих неоднозначное решение. При изложении лекционного материала организуется свободный обмен мнениями, идеями и взглядами по исследуемой проблеме. Во время дискуссионной фазы учебный материал лекции анализируется, освещается и всесторонне оценивается. В ходе критического анализа научных подходов, взглядов или концепций, раскрываемых в лекции, существенное значение имеет объективная трактовка преподавателем обсуждаемой проблемы, а также приведенных им аргументов, подтверждающих или опровергающих истинность излагаемого. Естественно, это требует от лектора обширных знаний и серьезной подготовки к лекции. В дискуссию по возможности должны быть включены все участники лекции.

Методика подготовки к лекции-дискуссии предполагает:

- формулирование темы, проблемы и цели предстоящей лекции. Тема должна быть актуальной, связана с реальной практикой, содержать проблемные моменты, вызывать интерес у обучающихся, быть для них хорошо знакомой;

- разработка сценария лекции: определение в логической структуре лекции места для дискуссии (как правило, это основная часть лекции), уточняется содержание дискуссии и исходных противоречий в ней;

- определение к каждому этапу дискуссии конкретных вопросов для обсуждения. В преимущественно открытых вопросах, обращенных к аудитории, могут содержаться спорные мнения, положения, факты, противоречащие действительности и т.д. Вопросы должны побуждать обучающихся к высказыванию своего мнения, точки зрения и быть поводом для глубокого анализа и размышлений;

- непосредственное проведение групповой дискуссии: преподаватель в процессе лекции постепенно подводит обучающихся к необходимости обсуждения спорного вопроса, конкретизирует имеющиеся противоречия и уточняет проблему дискуссии; предоставляет слово желающим выступить, активно содействует естественному развитию обсуждения, задает вопросы, мотивирует, применяет специальные приемы для повышения активности аудитории, подбадривает «противников»; заостряет противоположные точки зрения; обращает доводы выступающего против него самого и др.;

- подведение итогов дискуссии: анализируются выводы, подчеркиваются основные моменты правильного понимания проблемы, показывается ложность, ошибочность высказываний, несостоятельность отдельных позиций и т.д. Лекция-дискуссия всегда должна завершаться обзором высказываний участников относительно возможных решений обсуждаемого вопроса и кратким подведением итогов.

Бинарная лекция (или лекция вдвоем) предполагает передачу информации обучающимся в форме диалога или полилога. Лекция вдвоем представляет собой работу двух преподавателей, рассматривающих конкретную проблему с позиции различных наук, например, педагогики и психологии, философии и социологии.

Методика проведения бинарной лекции предполагает:

- выбор соответствующей темы лекции, определение ключевых вопросов, вокруг которых будет выстраиваться диалог преподавателей;

- определение примерного содержания выступлений, которые должны включать различные точки зрения на обсуждаемую проблему;

- разработку сценария проведения лекции.

Бинарная лекция представляет собой своеобразную мини-игру, «театр двух актёров». Она предполагает высокую степень импровизации в поведении лекторов, выступление которых должно быть естественным и непринуждённым. В качестве одного из методических приёмов достижения этой цели предлагается какому-либо преподавателю вводить в свой монолог неожиданную, новую для другого информацию, на которую тот должен в процессе размышления и совместно с аудиторией найти решение. Бинарные лекции дают возможность передать большой объем информации за счет переконструирования материала и поддержания высокого уровня внимания и интереса у слушателей, выработать альтернативность мышления, уважение к чужой точке зрения, повысить культуру ведения дискуссии за счет демонстрации профессионально-личностных качеств преподавателей и участия в ней самих обучающихся. Бинарная лекция всегда имеет некую противоречивость, которая проявляется как в неожиданности самой формы, так и в структуре подачи материала, который строится на столкновении противоположных точек зрения, на сочетании теории и практики. Данный вид лекции может быть использован на различных этапах освоения учебного материала, поскольку высокая активность преподавателей всегда вызывает ответную реакцию слушателей в виде инициативности и желания принять участие в обсуждении интересующей их проблеме.

Лекция–конференция (первый вариант). Проводится как научно–практическое занятие с предварительно поставленной проблемой и системой докладов, которые заранее готовят обучающиеся, длительностью на более 5-7 минут. Лекция начинается с вводного слова преподавателя. Затем озвучиваются сообщения (доклады) обучающихся, которые позволяют осветить и обсудить конкретную проблему с различных ракурсов, включая исторический, теоретический, практический, технологический и т.д. В конце лекции преподаватель подводит итоги и формулирует выводы.

Лекция-пресс-конференция (второй вариант).

Методика проведения лекции-пресс-конференции предполагает:

- в самом начале лекции преподаватель называет тему и просит обучающихся письменно задать ему вопросы по данной теме;
- желающие должны в течение 2-3 минут сформулировать интересующие их вопросы, написать на листочках и передать преподавателю;
- преподаватель в течение нескольких минут сортирует вопросы по их смысловому содержанию и начинает читать лекцию;
- изложение материала лекции строится не как ответ на каждый заданный вопрос, а в виде последовательного раскрытия темы лекции, в процессе которой формулируются соответствующие ответы на заданные вопросы;
- в завершение лекции преподаватель подводит итоги отмечая наиболее удачные вопросы, предложенные обучающимися.

Данный вид лекции может использоваться на любом этапе обучения в зависимости от поставленных целей (на вводе обучающихся в учебный курс, в процессе его изучения, на этапе завершения изучения темы или раздела). Активизация познавательной деятельности слушателей на лекции-пресс-конференции достигается за счет адресного информирования слушателя, лично задавшего преподавателю вопрос. Ожидание ответа концентрирует внимание обучающегося на содержании лекции, стимулирует внимание, мышление, и позволяет поддерживать интерес на протяжении всего лекционного занятия.

Лекция с заранее запланированными ошибками, которые слушатели должны распознать в процессе проведения занятия. Данная лекция позволяет развить у обучающихся умение оперативно анализировать профессиональные ситуации, выступать в роли экспертов, оппонентов и выявлять неточную информацию.

Структура и методика проведения лекции:

- после объявления темы лекции преподаватель сообщает слушателям о том, что в ней будет сделано определённое количество ошибок;
- количество запланированных ошибок зависит от сложности и объема учебного материала;
- типы ошибок зависят от уровня подготовленности самих обучающихся и могут быть логическими, технологическими, цифровыми, процессуальными, правовыми и прочими;
- разбор и анализ ошибок проводится в конце лекции (недопустимо переносить их разбор на следующее занятие).

Лекция с заранее запланированными ошибками требует большого мастерства преподавателя, чувства ответственности, тщательного отбора неточностей и их маскировки в содержании излагаемого учебного материала. Подобная лекция выполняет не только стимулирующую, но и контролирующую функции, поскольку позволяет преподавателю оценить качество освоения предшествующего материала обучающимися, проверить зна-

ние предмета, умение ориентироваться в нем. Данную лекцию целесообразно проводить как итоговое занятие по теме или разделу после формирования у обучающихся базовых знаний.

Лекция-визуализация позволяет представить учебный материал наглядно с использованием мультимедийных средств обучения. Излагаемая лектором учебная информация сопровождается показом различных рисунков, схем, диаграмм, видеозаписей и т. д. Такая наглядность компенсирует недостаточную зрелищность учебного процесса, поскольку визуализация позволяет увеличить объем передаваемой информации за счет ее систематизации, концентрации и выделения наиболее значимых элементов. Как известно, в восприятии материала на лекциях особую трудность вызывает представление абстрактных, то есть не существующих в зримой форме понятий, процессов, явлений теоретического характера. Визуализация позволяет в значительной степени преодолеть эту трудность и придать абстрактным понятиям наглядный и конкретный характер.

Анализ использования лекции-визуализации в учебном процессе позволяет сделать следующие выводы:

1) подобная лекция создает своеобразную опору для мышления, развивает навыки наглядного моделирования, что является способом повышения не только интеллектуального, но и профессионального потенциала обучающихся;

2) выбор способов достижения и типов наглядности зависит от темы лекции. Руководствуясь принципом посильной трудности, по сложным для восприятия и понимания темам, содержащим большой объем концентрированной информации, целесообразно использовать сочетание изобразительной и символической наглядности. Например, схема является универсальным, но достаточно сложным для восприятия средством наглядности, поэтому ее конструирование желательно осуществлять на основе рисунка, часто выполненного в гротескной форме. Это позволяет создавать ассоциативные цепочки, помогающие обучающимся лучше запоминать и осмысливать необходимую информацию;

3) основная сложность состоит в выборе средств наглядности, их создании и режиссуре всей лекции в целом. Большую роль здесь играют такие факторы, как графический дизайн, цвет, звук, оптимальное сочетание словесной и визуальной информации, дозировка в подаче информации, а также мастерство и стиль общения лектора с аудиторией. Опора на визуализацию учебного материала может существенно повысить эффективность восприятия, понимания и усвоения информации обучающимися.

Подводя итог сказанному отметим, что в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы лекция занимает особое место и является средством достижения учебных целей. По выступлению на лекции обычно судят об уровне квалификации преподавателя, его научной и методической подготовленности, интеллектуальных и профессиональных возможностях. Поэтому подготовка качественной лекции является делом не только сложным, но и чрезвычайно ответственным. Рассмотрим основные этапы разработки лекции.

Подготовка к любой лекции начинается с согласования темы с учебным планом и рабочей программой дисциплины. Прежде чем приступить к отбору содержания предстоящей лекции, необходимо определить ее цель. Надо иметь ввиду, что лектору следует формулировать цель не только для себя, но и для обучающихся. Четкая формулировка целевой установки облегчает восприятие содержания излагаемого материала, определенным образом настраивая слушателей на восприятие информации.

После определения темы и цели лекции, следует этап поиска и отбора материала. Основными источниками (помимо научной литературы) из которых можно черпать интересные идеи, новые сведения, факты, примеры, иллюстрации и т.д. могут быть: научно-популярная и справочная литература (энциклопедии, словари, статистические сборники, ежегодники по различным вопросам, таблицы и др.); официальные документы; статьи, информация из газет и журналов, передачи радио и телевидения; результаты социологических опросов; можно опираться на собственные знания, опыт, размышления и наблюдения и т.д. Для того, чтобы выступление получилось содержательным, лучше использовать не один, а несколько источников информации. При подготовке к лекции нельзя забывать и о так называемом местном материала, то есть имеющим непосредственное отношение к жизни самих обучающихся, их профессиональной деятельности, событиям региона, о котором, например, пойдет речь в лекции и т.д. Такой материал оживляет выступление, привлекает внимание слушателей и вызывает у них интерес.

Важнейшим этапом подготовки содержания лекции является изучение отобранной литературы. Во время изучения литературы важно уметь объективно осмысливать содержание прочитанного, соединять его с теми знаниями, которые были получены ранее, соотносить прочитанное с современными событиями. Это поможет преподавателю систематизировать материал лекции, вычленить главное и второстепенное, найти необходимый фактологический материал, обобщить и сделать нужные выводы. Важным моментом лекции является выработка собственного отношения лектора к предмету обсуждения, умение сформулировать свои мысли по тому или иному вопросу, анализировать собственные идеи с позицией аудитории для которой предстоит читать лекцию. «Готовиться к публичному выступлению, - подчеркивает В.П. Морозов, - это значит думать, вынашивать мысли, отшлифовывать их, располагать в определенном порядке, отбирать те из них, которые привлекают слушателя» [8].

После того как необходимая научная литература была изучена, собран фактический материал, сделаны предварительные наброски, составляется рабочий план лекции. При его написании необходимо не только выделить главные вопросы темы, но и отобрать из них самые существенные и основные, определить, в какой последовательности они будут изложены в лекции. Составление рабочего плана помогает лучше продумать структуру и содержание самой лекции. Формулировки пунктов плана должны быть предельно лаконичными, четкими и ясными, поскольку этот план сообщается слушателям после объявления темы или во введении при раскрытии цели лекции.

После написания плана преподавателю необходимо поработать над построением отдельных частей (разделов или пунктов) предстоящей лекции. Как известно, наиболее распространенной структурой лекции и любого устного выступления в целом с античных времен и до настоящего времени считается трехчастная структура, включающая следующие элементы: вступление, главную часть, заключение. Каждая часть лекции имеет свои особенности, которые необходимо учитывать. Например, ученые в процессе многочисленных экспериментов доказали, что лучше всего усваивается и запоминается то, что дается в начале и в конце сообщения. В психологии это объясняется действием закона первого и последнего места, так называемого «закона края». Поэтому вступление и заключение лекции должны быть в центре внимания. От того, как преподаватель начал свою речь, насколько ему удалось заинтересовать и увлечь аудиторию, зависит успех самой лекции.

Рассмотрим основные композиционные элементы лекции более подробно.

Во вступлении озвучивается тема лекции, подчеркивается ее актуальность, значение для данной аудитории, формулируется цель, кратко излагается история вопроса. На данном этапе перед лектором стоит важная психологическая задача – подготовить обучающихся к восприятию темы лекции и ее содержания. Поэтому во введении особое внимание уделяется началу речи, первым ее фразам, так называемому «зачину». Опытные преподаватели рекомендуют начинать вводную часть лекции с постановки проблемы, озвучивания интересного примера, сопоставления каких-либо фактов, конкретной цитаты, которая привлечет внимание присутствующих, заставит их задуматься, глубже осмыслить сказанное. Эффективное средство «завоевания внимания» слушателей – это вопросы, обращенные к аудитории. Они позволяют преподавателю с самого начала лекции вовлечь присутствующих в активную умственную деятельность. В это связи А.Ф. Кони учил лекторов, что первые слова должны быть чрезвычайно простыми, доступными, понятными и интересными, они должны «цеплять» внимание слушателей [4].

Основная часть лекции является не менее ответственной. В ней излагается наиболее значимый материал, последовательно разъясняются выдвинутые научные гипотезы, положения, доказывается их правильность и т.д. Писатель К. Федин, определяя сущность композиции художественного произведения, подчеркивал, что композиция - есть логика развития темы. Если во выступлении нет логики, последовательности развития мысли, трудно воспринимать содержание речи, следить за ходом рассуждений оратора, запоминать прослушанное. Поэтому в главной части лекции важно соблюдать основное правило композиции – логическую последовательность и стройность изложения материала. «Все мысли должны быть связаны между собой так, чтобы одна мысль содержала в себе, так сказать, семя другой» [10] - утверждает А. С. Роботова в своей статье «Университетская лекция: прошлое, настоящее, будущее».

Другое правило расположения мыслей состоит в том, чтоб все они были подчинены одной главной: «Во всяком сочинении есть известная царствующая мысль, к сей-то мысли должно все относиться. Каждое понятие, каждое слово, каждая буква должны идти к сему концу, иначе будут введены без причины, они будут излишни, а все излишнее несносно …» - писал в свое время М.М. Сперанский [11]. Действительно, очень важно расположить материал лекции таким образом, чтобы он работал на главную идею, соответствовал заявленной цели. Поэтому продумывая структуру главной части своей лекции, преподаватель должен заранее определить, какими методами он будет пользоваться, излагая материал, какие примеры приведет в качестве аргументов, какие методические приемы будет использовать с целью активного привлечения внимания аудитории.

Необходимо отметить, что структура лекции зависит, прежде всего, от методов изложения материала. Кратко охарактеризуем основные из них.

Индуктивный метод – изложение лекционного материала идет от частного к общему. Например, лектор приводит ряд примеров и постепенно подводит слушателей к конкретным обобщениям, выводам, формулировке закона, правила, или иному умозаключению.

Дедуктивный метод - изложение лекционного материала ведется от общего к частному. Преподаватель в начале выдвигает некое положение, а затем разъясняет его смысл на конкретных примерах и фактах.

Метод аналогии - сопоставление в содержании лекции различных явлений, событий, фактов. Обычно параллель проводится с тем, что хорошо известно слушателям. Это способствует лучшему пониманию излагаемого материала, помогает восприятию основных идей, усиливает эмоциональное воздействие на аудиторию.

Концентрический метод изложения материала располагается в лекции вокруг главной проблемы. Преподаватель переходит от общего рассмотрения центрального вопроса к более конкретному и углубленному его анализа.

Ступенчатый метод – последовательное изложение одного вопроса за другим. Рассмотрев какую-либо проблему, преподаватель уже больше не возвращается к ней.

Исторический метод – материал лекции располагается в хронологической последовательности произошедших в истории событий, явлений и т.д.

Необходимо также отметить, что использование различных методов изложения учебного материала в одной и той же лекции позволяет сделать структуру основной части лекции более оригинальной и нестандартной, а само выступление захватывающим и интересным для слушателей.

Однако отметим, что каждому, кто готовится к лекции, следует иметь представление и о возможных недостатках, которые способны сделать даже самое интересное содержание лекции менее эффективным и продуктивным для усвоения, например:

- нарушение логической последовательности материала;
- перегрузка текста теоретическими рассуждениями и сложными научными терминами;
- отсутствие доказательности основных положений;
- обилие вопросов и проблем;
- шаблонное, трафаретное построение речи, то есть употребление речевых штампов. Например, «Поставить во главу угла…»; «Взять курс на внедрение передовых технологий»; «Проходит красной нитью…» и т.д. Все эти и другие недостатки не только необходимо знать, но и, по возможности, избегать.

Заключение является важной композиционной частью любой лекции Народная мудрость гласит: «Конец венчает дело». Убедительное и яркое заключение запоминается слушателям, оставляет хорошее впечатление о содержании лекции и мастерстве самого лектора, и, напротив, неудачное заключение губит порой даже самое блестящее выступление. Вероятно, каждый был свидетелем того, как, часто неопытный преподаватель, не уложившись в отведенный регламент лекции, просто обрывал свою речь, не произнося заключительных слов или заканчивал серьезную тему шуткой, не относящейся к теме выступления. Такое заключение не только отвлекает внимание аудитории от главных положений, но и нивелирует значимость рассмотренной проблемы.

Каким же должно быть заключение лекции? А.Ф. Кони по этому поводу писал: «Конец – разрешение всей речи… должен быть таким, чтобы слушатели почувствовали (и не только в тоне лектора, а это обязательно), что дальше говорить уже нечего» [4]. Заключение должно плавно «закруглять» лекцию и обязательно связываться с началом. Поэтому рекомендуется в заключении повторить основную мысль лекции, суммировав наиболее важные положения. Завершая вою речь необходимо подвести итоги сказанного, сделать выводы, поставить перед слушателями новые задачи, над которыми позже они могут поразмыслить уже самостоятельно.

Продумывая заключение, необходимо особенно тщательно поработать над последними словами, завершающими лекцию. Если первые слова преподавателя должны привлечь внимание обучающихся, то последние призваны усилить эффект выступления и воодушевить аудиторию, призвать ее к активной деятельности или задуматься над сказанным и т. д.

После окончательного завершения работы над текстом лекции, желательного не только все внимательно прочитать, но и постараться пересказать, а еще лучше записать на

диктофон и прослушать, отмечая достоинства и недостатки. Это позволит преподавателю услышать свою речь как бы со стороны и таким образом объективно оценить себя и содержание своего выступления.

Анализ качества лекции предполагает оценку: ее содержания, методики чтения, организации лекции, руководство работой обучающихся на лекции, лекторских данных преподавателя, результативности лекции в целом и др.

Критерии оценки содержания лекции:

- соответствие темы учебно-тематическому плану и рабочей программе учебной дисциплины;
- соответствие содержания лекции теме;
- научность, соответствие современному уровню развития науки;
- точность используемой научной терминологии;
- информативность (раскрытие основных понятий темы, сочетание теоретического материала с конкретными практическими примерами);
- реализация принципа органической связи теории с практикой, раскрытие практического значения излагаемых теоретических положений;
- реализация внутрипредметных и междисциплинарных связей;
- связь с профилем подготовки обучающихся, их специальностью;
- соотношение содержания лекции с содержанием учебника (излагается материал, которого нет в учебнике; разъясняются особо сложные вопросы; дается задание самостоятельно проработать часть материала по учебнику и т.п.).

Критерии оценки методики чтения лекции:

- дидактическая обоснованность вида, форм и методов изложения учебного материала лекции;
- структурированность содержания лекции: наличие цели, задач и плана лекции, вводной, основной и заключительной части лекции, четких выводов лекции, списка рекомендуемой литературы;
- акцентирование внимания аудитории на основных положениях и выводах лекции;
- рациональное сочетание методических приемов традиционной педагогики и активных методов обучения (проблемного, программного, контекстного, деятельностного и др.);
- логичность, доказательность и аргументированность изложения;
- ясность и доступность материала с учетом подготовленности обучающихся;
- соответствие темпов изложения возможностям его восприятия и ведения записей обучающимися;
- использование методов активизации мышления обучающихся;
- использование приемов закрепления информации (повторение, включение вопросов на проверку понимания, усвоения и т.п., подведение итогов в конце рассмотрения каждого вопроса, в конце всей лекции);
- использование наглядных пособий и технических средств обучения.

Критерии оценки организации лекции:

- соответствие лекции учебному расписанию;
- своевременное начало лекции (задержка во времени, вход лектора в аудиторию, приветствие, удачность первых фраз и т.п.) и ее окончание;
- посещаемость лекции обучающимися;
- дисциплина на лекции;

- рациональное распределение времени на лекции (между ее частями и вопросами плана).

Критерии оценки руководства работой обучающихся на лекции:

- осуществление контроля за ведением конспекта лекций;

- оказание обучающимся помощи в ведении записи лекции (акцентирование изложения материала лекции, выделение голосом, интонацией, темпом речи наиболее важной информации, использование пауз и т.п.);

- использование приемов поддержания внимания и снятия усталости, обучающихся на лекции (риторические вопросы, шутки, исторические экскурсы, из опыта научно-исследовательской, творческой работы преподавателя и т.п.);

- согласование сообщаемого на лекции материала с содержанием других видов аудиторной и самостоятельной работы обучающихся.

Критерии оценки результативности лекции:

- степень реализации цели, задач и плана лекции (полная, частичная);

- степень полноты и точности рассмотрения основных вопросов лекции;

- информационно-познавательная ценность лекции;

- воспитательное воздействие лекции.

Подводя итог вышесказанному следует отметить, что сегодня вузовская лекция претерпевает закономерные изменения в содержании и формах ее организации, которые обусловлены новыми требованиями системы образования и потребностями современного общества в целом. При этом лекция была и остается важнейшей формой работы с обучающимися высшей школы, что объясняется ее огромным педагогическим потенциалом и возможностью не только ориентировать обучающихся в мире различных наук, систематизировать их знания, но и способствовать активному их применению на практике, в том числе в условиях собственной профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Зиновьев С. И. Лекция в советской высшей школе [Текст] / Под ред. Д. А. Троицкого; М-во высш. образования СССР. Метод. упр. - Москва: Сов. наука, 1956. - 78 с.

2. Ибрагимов Г.И. Лекция в вузе: теория, история, практика: монография / Г.И. Ибрагимов, Р. Г. Гайнутдинов; под ред. Г.И. Ибрагимова. – Казань: Редакционно-издательский центр «Школа», 2017. 196 с.

3. Колычев Н.М., Семченко В.В., Левкин Г.Г., Сосновская Е.В. Лекция о лекции: учеб. пособие - 2-е изд., испр. и доп. – Омск: Омская областная типография, 2014. – 80 с.

4. Кони А. Ф. Собрание сочинений: В 8 т. / Под общ. ред. В. Г. Базанова и др.; Вступ. статья С. Волка, М. Выдри и А. Муратова, с. 5-36. - Москва: Юрид. лит. 1966-1969. - 8 т.

5. Ломоносов М. В. Избранные философские произведения. М. В. Ломоносов. / Под общ. ред. и с предисл. Г. С. Васецкого; Москва: Московский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова: Госполитиздат, 1950. - 759 с.

6. Люди русской науки: Очерки о выдающихся деятелях естествознания и техники / Под ред. С.И. Вавилова. — М., Л.: Гос. изд-во техн.- теоретической лит-ры. — 1948.

7. Мандель, Б.Р. Педагогика высшей школы: история, проблематика, принципы: Б.Р. Мандель. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2017. 616 с.

8. Морозов В.П. Искусство и наука общения: невербальная коммуникация. Москва: ИП РАН, 1998. 223 с.

9. Писаржевский О. Н. Наука древняя и молодая [Текст]. Москва: Мол. гвардия, 1962. 207 с.

10. Роботова А. С. Университетская лекция: прошлое, настоящее, будущее [Текст] / А.С. Роботова // Высшее образование в России. 2011. № 4. С.127-133.

11. Сперанский М.М. Правила высшего красноречия. - СПб.: Типография Второго Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1844. - 226 с.

3.9. Качественные тестовые задания как метод формирования креативности и дивергентности мышления

Система образовательной подготовки специалиста в современном информационном обществе должна ориентироваться на формирование личности, способной к адекватной адаптации к быстроменяющимся информационным полям и технологиям, к устойчивой жизнедеятельности в условиях многофакторного пространства. Такой подход выдвигает на первое место деятельностную компетентность специалиста и предполагает необходимость формирования навыков самостоятельной постановки целей деятельности и планирования способов их достижения. Это с неизбежностью приводит к необходимости введения новых педагогических технологий и методик обучения, направленных на развитие креативности, творческой самостоятельности и познавательной активности студентов. Как отмечал Д. Гилфорд, «под креативностью следует понимать способность отказываться от стереотипных способов мышления. Основой креативности является дивергентное мышление…» [3]. Четкой ориентации всего образования на формирование поисковой активности, дивергентного стиля мышления требует и принцип активно-деятельностного развития личности. Дивергентное мышление является основой выявления противоречий, нахождения скрытых связей, применения разных способов решения проблем и т.д. Так как дивергентное мышление - это такой подход к ситуации или понятию, который сосредотачивается на том, чтобы исследовать так много аспектов понятия, насколько возможно, то на практических и семинарских занятиях нами используется несколько методов.

Основная часть. Для выявления системы причинно-следственных связей мы используем метод диаграммы связей. Так, изучаемое в курсе физики протекание электрического тока по проводнику сопровождается не только выделением тепла Джоуля-Ленца, но и целым комплексом физических явлений (магнитное поле, неравномерное распределение плотности тока по сечению проводника, изменение геометрических размеров вследствие нагревания и т. д.), однако при изучении тех или иных явлений, например, при изучении зависимости удельного сопротивления проводника от температуры, учитываются далеко не все из них. Составление и анализ причинно-следственной цепочки явлений, сопровождающих рассматриваемый процесс, не только актуализирует такие общенаучные понятия, как идеализация, абстрагирование, модель и т.д., но и способствует развитию интеллектуальных способностей.

В последние годы широкое распространение на всех уровнях управления образованием получило использование тестов и тестовых заданий для выявления результатов обучения. Объективный, надежный и валидный тестовый педагогический контроль, выполняя функцию диагностики эффективности образовательного процесса, имеет важное образовательное и развивающее значение, способствуя расширению форм учебно-познавательной деятельности, углублению и совершенствованию знаний, умений и навыков, развитию познавательных интересов студентов. Однако в настоящее время подавляющее большинство используемых тестов направлено на проверку и закрепление формальных знаний, в основном вопросы тестов отличаются стандартностью,

однотипностью, зачастую ответы на вопросы тестов в готовом виде имеются в учебниках. Поэтому такие тесты не требуют от студентов особой работы мысли, сообразительности, а лишь хорошей памяти и знания основных положений, что приводит к усвоению знаний лишь на репродуктивном уровне. Многие исследователи отмечают, что при этом формируются только непродуктивные способы и приемы мышления, студенты затрудняются применять общие законы и принципы в конкретных ситуациях. Мы считаем, что возможно расширение функционального назначения тестов, придание им обучающей и формирующей креативность мышления направленности путем целенаправленного использование тестовых заданий качественного характера для активизации творческой познавательной деятельности студентов и повышения эффективности обучения [5, 7].

В отличие от традиционных тестов, в предлагаемых нами качественных тестах ставится такой вопрос, ответ на который в готовом виде в учебнике не содержится: ответ студент должен составить сам, синтезируя условия задачи, свои собственные знания по предмету и найденную из различных источников дополнительную информацию. При решении качественных тестов от студентов требуется проявление самостоятельности мысли и суждения, умение разбираться во взаимосвязи явлений и делать верные логические умозаключения и выводы. В настоящее время качественные тестовые задания встречаются очень редко, их роль и место в преподавании почти не рассмотрены в методической литературе. Большие трудности возникают при составлении дистракторов высокого качества к таким тестам. По определению, «дистрактором называется неправильный, но правдоподобный ответ в заданиях с выбором одного или нескольких правильных ответов. Таким образом, дистрактор используется в процессе тестирования для отвлечения внимания от правильного ответа тех испытуемых, которые либо совсем не знают правильный ответ, либо, имея весьма туманные представления о предмете тестирования, пытаются угадать его во время тестирования. Сделать неверные ответы правдоподобными для незнающих студентов – важная задача разработчика теста. Дистракторы должны отвечать принципу равной привлекательности и достаточно высокой правдоподобности» [1, 2].

В качественных тестах ставится для разрешения связанная с качественной стороной рассматриваемого явления проблема, которая решается путем логических умозаключений. Поиски правильного ответа на качественный тест требуют анализа сущности явления, построения гипотез и их обоснования, следовательно, способствуют развитию логического, аналитического, критического мышления. Правильное решение теста указывает на осознанность знаний студентов, отсутствие формализма, способствует самостоятельному расширению сферы собственных знаний, развитию интеллектуальной инициативы и творческой активности студентов. Использование качественных заданий усиливает аспекты познавательной и развивающей деятельности студентов.

Качественным тестовым заданием будем называть обучающе-тренинговое тестовое задание закрытого типа с множественным выбором, правильный ответ и дистракторы которого представляют собой развернутые утверждения или определения. Основной целью качественных тестовых заданий является углубление и качественное расширение спектра знаний студентов, развитие их аналитических способностей, выработка самостоятельности, критичности и креативности мышления.

Качественные тестовые задания с правильно подобранными дистракторами развивают умение использовать знания в нестандартной ситуации (креативность), умение критически оценивать выдвигаемые в предлагаемых вариантах ответа версии, умение

рассматривать изучаемый объект, явление, процесс во всем многообразии связей, и в то же время формируют умение выделять главное, наиболее существенное, абстрагируясь от несущественных деталей. Часто качественный тест с хорошими дистракторами позволяет по-новому взглянуть на, казалось бы, хорошо знакомое явление, выявить его неожиданные, ранее не рассматривавшиеся свойства, стороны. Качественные тесты приводят к необходимости сравнивать, синтезировать, анализировать, строить логические умозаключения, основанные на объективных законах, следовательно, логически мыслить. Решение качественных тестовых заданий с хорошо сформулированными, правдоподобными валидными дистракторами позволяет выяснить глубину теоретических знаний и понимание студентом изучаемого материала, насколько полно и правильно усвоены сущность, многочисленные стороны и связи исследуемого явления или процесса, оценить уровень знания и владения методами познания.

Мы считаем, что тесты качественного характера в основном должны быть ориентированы на аппликативно-креативный уровень обучения и рассчитаны не на информированность студента, а на умение самостоятельно добывать необходимые знания, способность решать проблемы, возникающие в познании и объяснении изучаемых явлений и процессов. Для ответа на такие тесты нередко требуется углубленная проработка основной и дополнительной учебной литературы, самостоятельный поиск информации, поэтому качественные тестовые задания могут быть использованы во всех учебных ситуациях, имеющих функцию не только контроля, но и обучающе-развивающую.

С нашей точки зрения, одним из важных достоинств и преимуществ качественных тестовых заданий по сравнению с качественными задачами является то, что они могут служить более эффективным средством развития критичности мышления студентов. Возможности для развития критичности мышления возникают вследствие того, что правильно подобранные правдоподобные дистракторы в качественных тестах вынуждают студента подвергать их всесторонней проверке с целью выявления противоречия в предоставленной информации, а также побуждают к активному поиску недостаточной и более достоверной информации. Эту функцию аналитичности и критичности мышления можно считать корректирующей функцией, так как при этом на основе критического анализа имеющейся информации уточняется и корректируется область поиска новой информации, происходит процесс ее оценки и проверки с точки зрения истинности и содержательности.

В качестве примера рассмотрим качественный тест по курсу физики.

Если бы магнитное поле Земли было более сильным и неоднородным, то:

a) развитие технической цивилизации резко ускорилось бы, так как для получения электроэнергии в этом случае можно было бы эффективно использовать магнитное поле Земли;

b) его влияние могло бы существенно изменить формы технической цивилизации, не влияя заметным образом на формы биологической цивилизации;

c) оно существенным образом повлияло бы на формы развития биологической цивилизации.

Все ответы на вопрос теста достаточно правдоподобны, ответы на дистракторы в процессе использования теста в условиях рейтингового контроля студентов свидетельствуют о достаточной надежности и содержательной валидности этого теста. Для того, чтобы правильно ответить на этот тест, студент должен привлечь большой дополнительный объем информации. При анализе первого ответа необходима информация о способах получения электроэнергии с помощью магнитного поля и

необходимых для этого условиях, а также о проблемах, связанных с передачей электроэнергии в сильных магнитных полях. Анализ привлеченной студентом информации приводит к выводу о некорректности первого ответа. При анализе второго ответа необходимо привлечь информацию о влиянии магнитного поля на функционирование различных технических устройств. Здесь нужно будет вспомнить или изучить информацию о том, что из-за явления электромагнитной индукции в магнитном поле возникают тормозящие движение вихревые токи, приводящие к уменьшению быстродействия, возрастанию тепловых потерь и даже к выходу из строя любых подвижных металлических деталей и механизмов из-за их деформации и расплавления. Однако вторая часть второго ответа и третий ответ требуют знания влияния магнитного поля на функционирование биологических структур. И здесь также необходимо учесть, что вследствие действия правила Ленца любое движение живого организма испытывало бы сильное торможение, невозможны были бы быстрые перемещения. В условиях сильного неоднородного магнитного поля на Земле существовала бы цивилизация медузоподобных существ, медленно ползающих по земле или плывущих в океане или в атмосфере. Таким образом, критически проанализировав ответы на вопрос теста с привлечением дополнительной информации, студент приходит к выводу, что правильным является третий ответ. При проведенном студентом анализе выдвигаемые гипотезы должны были подвергаться всесторонней проверке с целью выяснения степени их логичности и эффективности применения в данной ситуации, при этом выдвигались и проверялись новые гипотезы, т.е. в данном случае критичность мышления выполняла функцию стимуляции поиска новой информации. При ответе на этот тест у студента в результате критического анализа имеющейся информации и выявления противоречий, в процессе самостоятельного поиска необходимой дополнительной информации, ее структурирования, отбора и обобщения, решения вновь возникающих проблем, появляются и интериоризуются новые знания. Все это способствует формированию отдельных элементов аналитичности и критичности мышления.

Без анализа приведем еще несколько примеров составленных нами качественных тестов, для ответа на которые студенту также понадобится поиск, критический анализ и обобщение большого объема новой информации.

1. В Гибралтарском проливе сходятся воды Атлантического океана и Средиземного моря,

a) и так как эти две массы воды встречаются уже тысячи лет, они перемешиваются, и их свойства (соленость и плотность) в области соприкосновения стали одинаковыми;

b) однако даже в местах, где воды сходятся ближе всего, они сохраняет свои свойства (соленость и плотность), то есть не смешиваются, так как этому препятствуют силы поверхностного натяжения, зависящие от плотности морской воды;

c) однако смешения их вод не происходит, так как более плотная вода Средиземного моря уходит вглубь под воды Атлантического океана.

2. Еще в XIX в. Ленарт показал, что более крупные капли в брызгах воды заряжены положительно, а капли поменьше — отрицательно. Разбрызгивающаяся вблизи естественных водопадов вода

a) тем не менее, заряда в атмосфере не создает, так как число ионов равно числу электронов, и вода в целом нейтральна;

b) создает в атмосфере положительный заряд, так как мелкие капли уносятся ветром;

c) создает в атмосфере отрицательный заряд, так как большие капли оседают быстрее, чем маленькие.

3. Скорость падения снежинок

a) при прочих равных условиях тем больше, чем больше диаметр частицы, так как тем больше ее масса;

b) при прочих равных условиях тем меньше, чем больше диаметр частицы, так как больше сопротивление воздуха;

c) не зависит от их диаметра, так как увеличение скорости падения при увеличении массы с увеличением диаметра компенсируется увеличением сопротивления воздуха с увеличением их размеров.

4. Космический корабль нагреется

a) меньше при запуске, так как при взлете преодолевает все более разреженные слои атмосферы, где трение меньше;

b) меньше при посадке на Землю, так как при снижении совершает работу поле сил тяготения, и то только против сил трения;

c) одинаково как при запуске, так и при посадке, так как аэродинамические условия при этом одинаковы, только изменяются в обратном порядке.

5. Если растворить сжатую спиральную пружину в кислоте, то температура кислоты

a) увеличивается за счет потенциальной энергии пружины;

b) уменьшается, так как ее внутренняя энергия расходуется на процесс растворения металла;

c) не изменяется, так как расход внутренней энергии кислоты на процесс растворения металла компенсируется потенциальной энергией пружины.

6. В месте, где излучение Солнца начинает взаимодействовать с атмосферой,

a) наиболее выраженными являются голубой и синий цвета, однако с расстоянием они теряют свою интенсивность;

b) наиболее выраженными являются желто-красные цвета, о чем свидетельствует цвет неба на закате и восходе;

c) интенсивность всех цветов спектра является одинаковой, и только после рассеяния в воздухе выявляется преобладающий цвет.

7. Химический состав атмосферы планеты

a) на цвет неба не влияет, так как цвет неба зависит только от размера рассеивающих частиц;

b) влияет на цвет неба только в случае большого давления атмосферы, когда размер рассеивающих частиц уже не важен;

c) определяет цвет неба, так как составляющие атмосферу газы по-разному рассеивают и поглощают свет звезды.

Тесты должны быть структурированы таким образом, чтобы исключить вероятность случайного угадывания ответов, что обеспечивает высокую степень их релиабильности и валидности. Тесты предполагают как индивидуальное, так и коллективное решение в минигруппах с последующим сравнительным анализом объема и качественной составляющей экстрагированной информации, обосновывающей выбор ответа. Объем извлеченной информации регулируется интеллектуальной деятельностью студента, уровнем базисных знаний. Когнитивно-деятельную нагрузку несет элемент соревновательной деятельности в межличностных отношениях в группе, что стимулирует студентов к совер-

шенствованию профессиональной компетентности, приобретению новых знаний, развитию креативного мышления.

В современном образовательном процессе 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» [11, с. 166.]. Использование рассматриваемого метода с визуализацией вербального текста иллюстрацией, несущей ту же смысловую нагрузку, позволяет полнее эксплицировать закодированную информацию. Правильно организованное эмоциональное подкрепление познавательной деятельности студентов способствует повышению интереса к изучаемому материалу и связанным с ним многообразным сторонам действительности, что стимулирует развитие творческих потребностей. Поэтому мы считаем целесообразным при составлении качественных тестовых заданий использовать, наряду с текстуальными, и визуальные методы представления информации, имея в виду произведения различных жанров изобразительного искусства, иллюстрирующие смысл, эстетическую и общекультурную значимость изучаемого материала. Использование произведений изобразительного искусства в качественных тестовых заданиях влияет не только на эмоциональную составляющую обучения, но и способствует формированию целостного, многогранного представления об объекте изучения во множестве его связей с окружающей действительностью, повышает мотивацию и стимулирует познавательную деятельность студентов. Повышается эффективность процесса обучения, так как систематическое включение в содержание обучения нестандартно представленного и эстетически ориентированного учебного материала повышает эмоциональную насыщенность занятий, что способствует активизации когнитивной деятельности студентов, развитию их перцептивных и творческих способностей и увеличению интеллектуальной глубины обучения. При этом реализуется принцип интеракции естественнонаучных, гуманитарных и художественных методов познания действительности.

Эстетическое освоение действительности во многом определяет эффективность процесса познания, так как активизирует творчески-познавательные способности личности, развивает ее продуктивное воображение и интуицию, формирует целостное, многогранное представление об объекте изучения. Например, описание облаков «Асператус»: «облака зловещего вида с резкой бугристой нижней границей … тёмно-синие, почти чёрные, напоминающие грозное штормовое море – эти облака выглядят устрашающе, завораживающе, впечатляюще и способны испугать кого угодно, сигнализируя о приближающемся катаклизме» [4] не дает четкого представления об этом явлении природы, в то время как взгляд на их изображение (рис. 1, 2) производит неизгладимое впечатление и позволяет ярко представить их грозную мощь.

Облака, изображенные на рис. 1, 2,

1) чаще фиксируются над горами и холмами при движении воздуха с запада на восток, могут сохраняться в небе длительное время;

2) являются предвестниками сильного шторма или грозы и приходят перед ними;

3) появляются, когда холодные слои воздуха у поверхности земли сталкиваются с более теплыми и быстрыми потоками над ними.

Еще один вербально-визуальный тест.



Рисунок 1 - Облака «Асперату́с»



Рисунок 2 - Облака «Асперату́с»

Голубой ореол вокруг Солнца (рис. 3) в небе Марса возникает, потому что

a) в атмосфере Марса из-за наличия большого количества пылинок красный свет рассеивается лучше синего, поэтому на восходе или закате свет, проходя через большую толщу атмосферы, теряет красную составляющую;

b) по закону Рэлея, синий свет рассеивается лучше красного, поэтому в камеру попадают в основном синие лучи;

c) в атмосфере Марса много богатых оксидом железа голубых пылинок, которые находятся в нижних слоях атмосферы и на восходе и закате Солнца создают голубовато-фиолетовый ореол вокруг него.

Визуальный компонент качественных тестовых заданий нестандартно-креативной дуальной модели выполняет двоякую функцию: углубляя содержательно-смысловую структуру вербальной компоненты, обеспечивает апперцептивность и контекстность восприятия. Предлагаемые тестовые задания предполагают как индивидуальное, так и коллективное решение в мини-группах с последующим сравнительным анализом объема и качественной составляющей использованной информации, обосновывающей выбор ответа.

Качественные тестовые задания, представляющие информацию как в вербальной, так и в синтезированной визуально-вербальной формах, могут служить конструктивным средством повышения эффективности образовательного процесса, ориентированного на развитие перцептивных и когнитивных способностей студентов.



Рисунок 3 - Восход Солнца на дне одного из каньонов Марса

Развитию аналитичности, критичности, креативности и дивергентности мышления студентов может служить такой методический прием, как составление качественных тестов самими студентами. Для этого преподавателем или студентами выбирается или составляется качественный тестовый вопрос, а затем к нему подбираются дистракторы из вариантов ответов, предлагаемых студентами, причем чем больше вариантов ответов, тем лучше. Затем производится анализ полученных вариантов, отбрасываются явно неправдоподобные ответы, а из оставшихся конструируются хорошие дистракторы. Концентрация внимания на возможно большем количестве вариантов ответов способствует развитию дивергентности, а последующий анализ и синтез — креативности мышления. Мы рассматриваем креативность в данном случае как «способность отказаться от стереотипных способов мышления или способность обнаруживать новые варианты решения проблем» [10], как способность человека к конструктивному, нестандартному мышлению.

Заключение. Диверсификация образовательных технологий, органичное сочетание различных методов обучения обеспечивают неконфликтный переход от классической авторитарной системы образования, в которой студентам отводится роль пассивного реципиента, к инновационной образовательной парадигме, ориентированной на формирование профессиональных и общекультурных компетенций, развитие перцептивных и когнитивных способностей индивида. Интерференционное взаимодействие таких когерентных методик, как разработанные нами интеррогатив [5, 6] и конференц-анализ [9], способствует формированию интегративно-целостной картины мира, а качественные тестовые задания не только выполняют диагностическую функцию продуктивности усвоения материала, но и позволяют обеспечить длительную сосредоточенность на изучаемом объекте. Триангуляция когерентного применения интеррогативного метода и конференц-анализа при выполнении тестовых заданий способствует развитию латерального мышления, так как для выбора правильного ответа необходимо максимально эксплицировать предложенный объект, феномен, ситуацию.

Накопленный в процессе применения технологии качественных тестовых заданий опыт позволяет заключить, что достигается несколько целей обучения. Последовательная замена информационных методов обучения концептуально-аналитическими способствует целенаправленному формированию универсальных и профессиональных компетенций в сфере самостоятельной познавательной деятельности: работы с различными источниками информации, анализа и концентрации информации, освоения и развития базисных оснований декодирования информации различных видов вербальных и невербальных связей и интеракций в социокультурном и профессиональном аспектах. Происходит углубление, расширение и профессионализация знаний, так как для того, чтобы

правильно ответить на вопрос теста, необходима основательная проработка материала по теме, внимательное изучение как основной, так и дополнительной литературы, что способствует развитию навыков работы с научной литературой. Поиск ответов на вопросы способствует формированию навыков самостоятельного поиска нужной информации и умения с ней работать, что подразумевает развитие умений самостоятельной постановки целей деятельности. Проработанный таким образом материал усваивается глубоко и надолго, а объем информации, получаемой студентами, намного расширяется по сравнению с обычно получаемой и изучаемой. Студенты учатся видеть проблемные аспекты, казалось бы, привычных утверждений, учатся анализировать явление, утверждение с различных сторон, выявлять скрытые потенциальные возможности, заложенные в том или ином тексте. Умение видеть в привычном, обыденном новые грани и возможности способствует развитию общей креативности, что ценится в любой области деятельности.

Список литературы

1. Аванесов В. С. Дистракторный анализ // Педагогические измерения. 2013. №1. С. 70-78.
2. Аванесов В. С. Форма тестовых заданий. М.: Центр тестирования, 2006. 156 с.
3. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / Под ред. А. М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1987. 532 с.
4. Грозные облака «Асперату́с». URL: https://awesomeworld.ru/prirodnye-yavleniya/prichinyi-vozniknoveniya-asperatusa.html (дата обращения 27.07.2020).
5. Елканова Т. М. Инновационные методы обучения физике. М.: Спутник+, 2017. 132 с.
6. Елканова Т. М. Интеррогативная технология обучения // Международный научный журнал.2020. №3. С. 149-154.
7. Елканова Т. М. Качественные тестовые задания как средство развития аналитического и креативного мышления // Высшее образование сегодня. 2017. № 8. С. 22-24.
8. Елканова Т. М., Сергеева Л. В. Интеррогатив, перцепция и интеракция в структуре гностических методов. М.: Мегаполис, 2020. 173 с.
9. Елканова Т. М., Сергеева Л. В. Конференц-анализ как вид междисциплинарной технологии обучения // Образовательный вестник Сознание. 2020. Т. 22. № 7. С. 9-14.
10. Роджерс К. К теории творчества: взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, 1994. 480 с.
11. Эйнштейн А. Собрание научных трудов. Т. IV. М.: Наука, 1967.

3.10. Использование хакатона как педагогического метода в предмете спортивного профиля

Внедрение в учебный процесс цифровых технологий потребовало новых подходов в обучении [2,6,8,11,12,15,16,31]. Дистанционное обучение внедренное в Вузах во время пандемии позволило развивать новые методы и трансформировать классические методики с использованием аудиовизуальных инструментов в предметные технологии(Алдошина А.В.; Бондарев М.Г., Дикая Л.А.;) [1,5,10,24].

Метод проектных технологий в учебном курсе «Биомеханика двигательной деятельности» был впервые использован 2015 году и был продолжен в информационных, информационно-методических, социальных проектах студентами [17,20,21,22,26].

Само слово «хакатон» образовалось от английских слов «hack» и «marathon» - поэтому дословный перевод может звучать как «марафон для хакеров» [13,18,19,23]. А по сути, хакатон представляет собой интеллектуальное соревнование, в котором командам нужно за короткое время разработать прототип продукта (например, веб-сервис или мобильное приложение) для решения определенной проблемы, с которой столкнулся бизнес-заказчик [7,9,13,33,34,35]. В учебном процессе в профильном предмете спортивного профиля преподаватель не только ставит педагогические задачи, но и учит студентов мыслить логически, анализировать и работать с проблемой иначе он не сможет тренироваться и прийти к победе. Учебная группа делится на 2 подгруппы время выполнения практического задания(заданий) ограничено, так как на паре необходимо проверить выполненное задание, ответить на возникшие вопросы, получить дополнительную информацию, объяснить выполнение полученного задания и постоянно взаимодействовать во время выполнения задания так как в процессе него студенты индивидуально или мини-группами проводят измерения, расчеты, видеосьмки, построение хронограмм и киноциклограмм с вычетом погрешности, если они большие измерения считаются неверными и работа переделывается или проводится заново. Все данные заносятся в компьютер и составляется исследовательская база данных с использованием специальных биомеханических методов. Поэтому метод «хакатона» вполне может быть использован, так как практические занятия проводятся сразу в нескольких группах, практические занятия имеют прикладной характер преподаватель выбирает наиболее лучшие исследования студентов: правильные расчеты, уровень сложности, технически совершенные, практико-ориентированные [14,27].

Дистанционный формат обучения во время пандемии позволил преподавателю использовать на платформе ТИАМС в режиме видеоконференции проводить практические занятия с использованием новых форм и методов подачи материала, но, и текущего контроля знаний учащихся[28,29]. Например, студент группы 19с10 Чубенко И.С. использовал технологию построения биомеханических схем-графиков с помощью программы Paint, другие выполняли построение графиков на миллиметровой бумаге [25, с.97]. Анализ биомеханических характеристик с помощью видеоряда тренировок студента-спортсмена Безденежных Захараха (19С6) [4].

В ТИАМС были вывешены две части теста для проведения текущего контроля знаний на время. Более того студенты работали по мини-группам(блиц-ответ). Надо было на время выбрать правильные варианты ответа на вопросы и успеть проверить правильность ответов. Возможности посмотреть куда-то или спросить не было (каждый студент находился дома). Студенты факультета спортивного менеджмента, педагогики и психологии Ковтун А., Разгонова Л., Калугина Ю., Захарова Ю. выбрали ответ и на его базе работая в паре разработали презентацию, защитили ее в формате видеоконференции ответив на вопросы группы в формате видеоконференции [3,30].

Информационные блоки текущего контроля знаний студентов (с выбором правильных ответов, дальнейшей работы с информацией) представляются в электронном виде на платформе ТИАМС [36]. Всего два теста на проверку текущего контроля знаний по профильному предмету, так как чрезмерное количество тестов в предмете делает его не восприимчивым и не интересным по сути. Такая методика была использована впервые в связи с дистанционным обучением.

ИНФОРМАЦИОННАЯ КАРТА ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ
Учебный предмет «Биомеханика двигательной деятельности»

Овчинников Юрий Дмитриевич, преподаватель кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры биохимии, биомеханики и естественнонаучных дисциплин

Вид обучения - дистанционное

Формат - видеоконференция-платформа «ТИАМС»

Предмет и метод биомеханики спорта

1. Биомеханика – это наука…

а) о движении человека;

б) о законах движения в живых системах;

в) о законах механического движения в живых системах;

г) о формах движений в живых организмах.

2. В чем состоит общая задача изучения движений человека ….

а) достижение поставленной цели;

б) оценка эффективности приложения сил;

в) оценка эффективности приложения сил для достижения поставленной цели;

г) все ответы правильные.

3. В чем состоит частная задача изучения биомеханики спорта?

а) изучении двигательных свойств тела спортсмена;

б) рациональной спортивной техники;

в) техническом совершенствовании спортсмена;

г) все ответы правильны.

4. Что изучает биомеханика спорта?

а) механические движения в живых системах;

б) движения как форму материи;

в) движения человека в процессе познания;

г) движения человека в процессе физических упражнений

5. Какой научный подход лежит в основе понимания двигательных действий спортсмена?

а) структурный;

б) системно-структурный;

в) системно-двигательный;

г) двигательно-целостный.

6. Какие принципы заложены в теории структурности движений человека?

а) структурности;

б) целостности;

в) целенаправленности;

г) все ответы правильны.

7. Что лежит в основе метода биомеханики.

а) системный анализ;

б) системный синтез;

в) моделирование движений;

г) все ответы правильны.

8. Назовите направление развития биомеханики.

а) математическое;

б) анатомическое;

в) механическое;
г) функциональное.

Биомеханические характеристики тела человека и его движений

9. Как называют сложение скоростей по правилу параллелограмма.
а) алгебраическим сложением;
б) геометрическим вычитанием;
в) геометрическим сложением;
г) тригонометрическим сложением.
10. Темп движения – это…
а) $N = \frac{1}{\Delta t}$;
б) tK-tH;
в) T / N;
11. Что называют траекторией.
а) место точки в пространстве;
б) место точки в системе отсчета;
в) перемещение точки;
г) линия движения точки
12. Когда движение называют прямолинейным.
а) траектория – кривая линия;
б) траектория – прямая линия;
в) траектория – произвольная кривая;
г) траектория – прерывистая линия.
13. Какое движение точки называют криволинейным.
а) траектория – прерывистая линия;
б) траектория – произвольная кривая;
в) траектория – прямая линия;
г) движение точки по окружности.
14. Какое тело называют абсолютно твердым.
а) абсолютно не деформируемое;
б) две точки постоянны;
в) прямая соединяющая две точки, параллельна себе;
г) все ответы правильные.
15. Что называют координатой.
а) геометрическое место положений точки;
б) местоположение точки относительно системы отсчета;
в) положение точки в системе тел;
г) перемещение точки в системе отсчета.
16. Ритм движения тела – это…
а) пространственная мера повторности движений;
б) временная мера повторности движений;
в) временная мера соотношения частей движений;
г) мера изменения быстроты движений.
17. Как определяется длительность движения звена тела.
а) tK-tH;
б) сумма времен фаз;

в) сумма периодов движения;

г) Т нач + Т конеч.

18. Что такое средняя линейная скорость.

а) скорость, с которой точка в равномерном движении проходит весь путь;

б) скорость в данный момент времени:

в) скорость перемещения вектора;

г) скорость равномерного движения точки.

19. Что такое мгновенная скорость.

а) скорость в данный момент времени;

б) скорость, с которой точка в равномерном движении проходит весь путь;

в)скорость перемещения вектора;

г) скорость равномерного движения точки.

20. Какое движение называют поступательным. Когда…

а) две точки тела все время не подвижны;

б) две точки тела описывают одинаковые траектории;

в) две точки тела соединены одной прямой;

г) движение точек тела прямолинейно.

21. Что характеризует ускорение.

а) быстроту изменения пути;

б) быстроту изменения вектора перемещения;

в) быстроту изменения вектора скорости;

г) приращение скорости за промежуток времени.

22. Что является мерой инертности тела при поступательном движении.

а) момент инерции;

б) момент силы;

в) масса тела;

г) инертность тела.

23. Что является мерой инертности тела при вращательном движении.

а) момент силы;

б) момент инерции;

в) масса тела;

г) инертность тела.

24. Что является сравнительной мерой инертности тела относительно осей вращения.

а) момент инерции;

б) мера инертности;

в) радиус инерции;

г) сила инерции.

25. Уравнение движения тела имеет вид: x=5t+0,8t2. Найти начальную скорость тела.

а) 3м/с;

б) 5 м/с;

в) 1,6 м/с;

г) 2,0 м/с

26. Что понимают под телом отсчета расстояний.

а) это условно выбранное твердое тело, по которому определяют положение других тел в разные моменты времени;

б) характеризуется началом отсчета;

в) характеризуется направлением отсчета;

г) характеризуется единицами отсчета.
27. Указать единицы измерения пространственных характеристик.
а) Гц;
б) кг;
в) Н;
г) рад.
28. Указать единицы измерения временных характеристик.
а) Вт;
б) мин;
в) м/с2;
г) м/с.
29. Указать пространственно-временные характеристики.
а) град;
б) с;
в) Ом;
г) м/с2.
30. Указать единицы измерения темпа движений.
а) шаг/с;
б) рад/с;
в) м/с;
г) мин.
31. Сила – это…
а) мера инертности тела при поступательном движении;
б) мера воздействия силы на тело за данный промежуток времени;
в) в мере вращающего действия силы на тело;
г) мера механического действия одного тела на другое.
32. Импульс силы – это…
а) мера инертности тела при вращательном движении;
б) мера воздействия силы на тело за данный промежуток времени;
в) мера вращающего действия силы на тело;
г) мера механического действия одного тела на другое.
33. Момент силы – это…
а) мера воздействия силы на тело за данный промежуток времени;
б) произведение величины силы на ее плечо;
в) мера механического действия одного тела на другое;
г) возникает только при линейном ускорении тела.
34. Момент инерции – это…
а) мера инертности тела при поступательном движении;
б) мера инертности тела при вращательном движении;
в) мера воздействия силы на тело за данный промежуток времени;
г) мера вращающего действия на тело.

Строение и функции биомеханической системы двигательного аппарата

35. Свободное тело имеет.
а) одну степень свободы;
б) три степени свободы;
в) бесчисленное множество степеней свободы;

г) шесть степеней свободы.

36. Рычаг находится в равновесии, если…

а) M0=M1;

б) ∑F=0;

в) ∑M0(F)=0;

г) все ответы правильные.

37. Каждый рычаг имеет.

а) импульс тела;

б) равнодействующую;

в) две оси вращения;

г) точку опоры

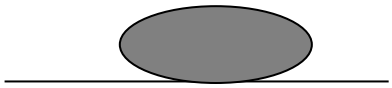
38. Сколько степеней свободы у мяча.

а) пять;

б) три;

в) бесчисленное множество;

г) шесть.



Биодинамика двигательных действий

39. Сила тяжести:

а) зависит от плотности среды;

б) зависит от относительной скорости среды и тела;

в) пропорциональна ускорению свободного падения;

г) равна весу тела.

40. Сила реакции опоры:

а) мера противодействия движущемуся телу, направленному по касательной к соприкасающимся поверхностям;

б) мера действия среды на погруженное в нее тело;

в) равна силе действия тела, направлена в противоположную сторону и приложена к этому телу;

г) сила, действующая со стороны среды на тело, расположенное под углом к направлению его движения.

41. Выталкивающая силы:

а) мера действия среды на погруженное в нее тело;

б) направлена перпендикулярно к опоре;

в) мера противодействия движущемуся телу, направленному по касательной к соприкасающимся поверхностям;

г) зависит от относительной скорости среды и тела.

42. Сила трения:

а) сила, действующая со стороны среды на тело, расположенное под углом к направлению его движения;

б) зависит от площади наибольшего поперечного сечения тела;

в) равна силе действия тела, направлена в противоположную сторону и приложена к этому телу;

г) мера противодействия движущемуся телу, направленному по касательной к соприкасающимся поверхностям.

43. Почему трудно стоять на одной ноге?

а) увеличивается сила тяжести;

б) уменьшается площадь опоры;
в) изменяется вес;
г) ОЦМ тела может сместиться.
44. Почему при ходьбе люди размахивают руками?
а) чтобы сохранить положение ОЦМ;
б) чтобы сохранить равновесие;
в) используют момент инерции звеньев;
г) используют фазы движения звеньев.
45. В каком положении человек устойчивее: когда он сидит или когда стоит?
а) когда ОЦМ не изменяется;
б) когда ОЦМ ниже;
в) когда ОЦМ выше;
г) когда ОЦМ колеблется.
46. Может ли центр массы тела человека лежать вне тела, и если может, то при каких условиях?
а) ЦТ зависит от положения тела;
б) ЦТ не зависит от положения тела;
в) линия ЦТ не смещается;
г) ЦТ всегда внутри тела.
47. Спускаясь с горы, лыжник слегка приседает. Почему?
а) фаза амортизации;
б) более устойчивее;
в) способствует ловкости;
г) ОЦМ поднимается.

Системы движений и организация управления ими
Перемещение движения

48. Что включает состав системы движений:
а) суставные движения;
б) элементы движения;
в) фазы системы;
г) закономерность системы.
49. Структура системы движения - это
а) фазы системы;
б) закономерности взаимодействия ее элементов;
в) развитие системы;
г) системные свойства.

Текущий контроль знаний (часть вторая)

50. Информация – это:
а) сигналы о составе движений;
б) упорядоченность сигналов о движении;
в) сообщения о состоянии и изменении системы;
г) команда о движениях системы.
51. Чем определяется дальность полета снаряда:
а) модулем конечной скорости;
б) модулем начальной скорости;
в) ускорением перемещаемого тела;

г) углом атаки.

Индивидуальные и групповые особенности моторики

52. Онтогенез моторики – это:
а) изменение моторики в течение жизни;
б) моторики и активный период жизни;
в) двигательные возможности человека;
г) изменение движений у детей.
53. Величина механической работы пропорциональна:
а) линейным размерам тела;
б) тотальным размерам тела;
в) обратно пропорциональна силе;
г) пути действия силы.
54. Центральный удар характеризуется
а) под острым углом к бьющей поверхности;
б) касательно к бьющей поверхности;
в) под углом к бьющей поверхности;
г) через центр массы тела.
55. При касательном ударе:
а) мяч не вращается;
б) мяч вращается;
в) мяч сближается с опорой;
г) мяч отскакивает.
56. При центральном ударе двух упругих тел количество движений:
а) изменяется;
б) увеличивается;
в) уменьшается;
г) постоянно.

Локомоторные движения

57. У локомоторных движений задача:
а) напрягать мышцы;
б) передвигать тело;
в) передвигать снаряд;
г) опускать звенья тела.
58. Высота подъема ОЦМ тела при прыжке вверх обратно пропорциональна:
а) размерам тела;
б) площади тела;
в) весу тела;
г) максимальной работе.
59. Пропорции тела:
а) соотношение звеньев тела;
б) соотношение ног;
в) соотношение размеров частей тела;
г) соотношение туловища и ног.

Движение вокруг осей

60. Группирование позволяет:
а) не изменять угловую скорость;

б) увеличивать угловую скорость;
в) уменьшать угловую скорость;
г) импульсу тела изменять скорость.
61. Разгруппирование при вращении тела
а) не изменяет угловую скорость;
б) увеличивать угловую скорость;
в) уменьшать угловую скорость;
г) изменяет импульс тела.

Биомеханика двигательных качеств

62. При изометрическом режиме сокращения:
а) скорость изменения длины мышцы равна нулю;
б) мышца не способна развить максимально возможную силу;
в) скорость изменения длины мышцы отрицательна;
г) мышца способна развить максимально возможную силу.
63. Интенсивность выполняемого двигательного задания – это:
а) скорость спортсмена (например в беге);
б) пройденное расстояние например в беге;
г) скоростью выполнения движения
в) длина дистанции
64. Объем выполняемого двигательного задания – это:
а) пройденное расстояние например в беге;
б) скорость спортсмена (например в беге;
в) скоростью выполнения движения;
г) длина дистанции.
65. Интенсивность двигательного задания задается
а) работой;
б) дистанцией;
в) временем;
г) скоростью выполнения движения.
66. Объем двигательного задания задается
а) дистанцией;
б) временем;
в) скоростью выполнения движения;
г) силой.
67. Фазой компенсированного утомления называется
а) временное снижение работоспособности, вызванное работой;
б) снижение скорости передвижения спортсмена;
в) величина биохимических и физиологических сдвигов в организме спортсмена;
г) сохранение интенсивности выполнения двигательного задания.
Спортивно-техническое мастерство
68. Техническая подготовленность спортсмена характеризуется тем:
а) что умеет делать спортсмен;
б) способ выполнения движения;
в) разнообразие двигательных действий;
г) способность показать высокий результат
69. Рациональность технических действий спортсмена характеризует

а) способ выполнения движения;
б); разнообразие двигательных действий
в); способность показать высокий результат
г) что умеет делать спортсмен.
70. Разносторонность технической подготовленности спортсмена характеризуется
а) разнообразием двигательных действий;
б) что умеет делать спортсмен;
в) способ выполнения движения;
г) способность показать высокий результат.
71. Назовите главный источник движущих сил при преодолевающих движениях
а) любые силы;
б) вес и сила инерции;
в) сила мышечной тяги;
г) сила упругой деформации.
72. Какой энергией обладает растянутая мышца?
а) метаболической;
б) потенциальной;
в) кинетической;
г) механической деформируемого тела.
73. Какой энергией обладает сжатая мышца
а) метаболической системы;
б) кинетической;
в) потенциальной;
г) механической деформируемого тела.
74. При каком режиме сокращения мышцы наблюдается статическая работа
а) изометрическом;
б)изотоническом;
в) ауксотоническом;
г) баллистическом.
75. От чего зависят двигательные возможности человека
а) особенности телосложения;
б) особенности техники;
в) особенности психики;
76. Какие характеристики регистрируются методом гониометрии
а) угловые перемещения;
б) линейные перемещения;
в) длина дистанции;
г) траектория движения.
77. Золотое правило механики
а) увеличение усилия обратно пропорционально величине плеча силы;
б) увеличение скорости при увеличении силы;
в) уменьшение скорости при замедлении движения;
г) увеличение усилия прямо пропорционально приложению силы.
78. Что такое биокинематическая пара
а) два соединенных между собой звена тела;
б) два сустава;

в) последовательное соединение между собой трех и более биокинематических звеньев;

г) два последовательно соединенных рычага.

79. Что такое биокинематическая цепь

а) последовательное соединение между собой трех и более биокинематических звеньев;

б) два соединенных между собой звена тела;

в) два сустава;

г). два последовательно соединенных рычага.

80. Что такое центр тяжести

а) $\sum M_F = 0$;

б M * рзвена;

в) P звена * L звена;

г)сумма P звеньев.

81. Каковы источники энергии, используемой в двигательных действиях человека

а) метаболические энергетические системы;

б) биохимические элементы;

в) гемоглобин;

г) кортикостероиды.

82. стадии биомеханического проявления утомления

а) декомпенсационная;

б) компенсационная;

в второе дыхание;

г) снижение темпа.

83. Каковы с биомеханической точки зрения пути повышения экономичности движения

а) изменение колебаний внутрицикловой скорости;

б) кривизна траектории;

в) декомпенсация;

г) изменение скорости.

84. Каковы основные признаки вращательного движения

а) кривизна траектории;

б) изменение колебаний внутрицикловой скорости;

в) декомпенсация;

г) изменение колебаний скорости.

85. каковы способы изменения скорости вращения тела при сохранении полета

а) изменения положения частей тела относительно оси вращения;

б) изменение колебаний внутрицикловой скорости;

в) кривизна траектории;

г) изменение колебаний скорости.

86. За счет чего создается начальное вращение в опоре

а) за счет изменения кинетического момента системы;

б) изменения положения частей тела относительно оси вращения;

в) изменение колебаний внутрицикловой скорости;

г) изменение колебаний внутрицикловой скорости.

87. За счет каких сил изменяется скорость вращения в полете

а) внутренних сил системы;

б) внешних сил;
в) сил тяжести;
г) сил инерции.
88. Какие основные условия сохранения равновесия тела
а) равенство действующих сил;
б компесаторнын движения);
в) величина площади опоры;
г) высота ОЦМ.
89. Назовите основные виды сохранения равновесия тела в спортивной практике
а) компенсаторные движения;
б) равенство действующих сил;
в) высота ОЦМ;
г) величина площади опоры.
90. В чем заключается главная причина притягивания к опоре
а) сила тяги мышц;
б) реакция опоры;
в) силы инерции;
г) сила тяжести.
91. В чем заключается главная причина отталкивания от опоры
а) сила сокращения мышц;
б) сила тяжести;
в) реакция опоры;
г) силы инерции.
92. В чем отличие биодинамики бега от ходьбы
а) двойная опора;
б)идентичность траектории;
в) траекторией движения;
г киноциклограммой.
93. Чем оценивается точность в перемещающихся движениях
а) идентичность траектории;
б)двойная опора;
в) траекторией движения;
г) киноциклограммой
94. Фаза ударного действия
а) замах;
б) время контакта при ударе;
в) скорость вылета;
г) сила удара.
95. Что определяет эффективность ударных действий
а) время контакта при ударе;
б) замах;
в) скорость вылета;
г) сила удара.
96. Что влияет на дальность полета снаряда
а) скорость вылета;
б) замах;
в) время контакта со снарядом;

г) скорость движения звена.

97. К скоростным качествам относятся

а) скорость одиночного движения;

б) темп.

98. Двигательное действие - это

а) перемещение биокинетической системы с определенной целью;

б) достижение результата;

в) перемещение в пространстве;

г) выполнение задания .

99. Что необходимо для придания вращательного движения тела или биозвеньев

а) действие пары неравных сил направленных в разные стороны и не лежащие на одной прямой;

б) момент инерции;

в) действие внешний сил;

г) сила тяги мышц.

Биомеханика является междисциплинарной наукой, соединяющей в себе теорию и практику, основанную на синтезе различных методов и педагогических методик, позволяющих выстроить учебный процесс в логико-компетентностном подходе [25,32].

Список литературы

1. Алдошина А.В. Анализ проектов НКО в контексте глобальной цифровизации и пандемии // Социальные коммуникации: наука, образование, профессия. 2021. № 21. С. 68-74.

2. Алексеева Т.В., Губина Л.В. Применение современных проектных продуктов в сфере образования//Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9. № 3 (32). С. 24-28.

3. Андриенко О.А. Современные образовательные технологии: технология самопрезентации//Балканское научное обозрение. 2019. Т. 3. № 1 (3). С. 5-7.

4. Безденежный З.А., Овчинников Ю.Д., Пигида К.С. Биомеханика спортивной борьбы в учебно-тренировочном процессе важный фактор развития педагогической биомеханики//The Scientific Heritage. 2021. № 59-3 (59). С. 26-34.

5. Бондарев М.Г., Дикая Л.А. Реализация исследовательских студенческих проектов в условиях дистанционного обучения // Педагогика. 2021. Т. 85. № 7. С. 68-80.

6. Бочарова Ю.Ю.О сущности практик открытого педагогического образования//Человек и образование. 2019. № 4 (61). С. 36-42.

7. Ваганова О.И., Смирнова Ж.В., Карпова М.А. Педагогический хакатон как способ креативности субъектов образовательного процесса//Карельский научный журнал. 2021. Т. 10. № 2 (35). С. 12-14.

8. Веселов Г.Е. Новые грани вариативности образования // Аккредитация в образовании. 2020. № 6 (122). С. 10-13.

9. Ганченкова М.Г., Бойко О.В. Индустриально-ориентированные адаптированные образовательные программы // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 11. С. 126-133.

10. Гулиева Э.Ф. Дистанционные образовательные технологии в процессе преподавания (педагогическое проектирование материалов для дистанционных образовательных технологий) // Глобальный научный потенциал. 2015. № 6 (51). С. 10-12.

11. Горностаева Т.Н., Горностаев О.М., Коляда О.И. Цифровая трансформация образования: проблемы и риски // Школа будущего. 2020. № 4. С. 98-109.

12. Душкова Н.А., Лысенко Р.А., Морозов А.А. Искусственный интеллект, нейросети и их влияние на современное общество // Проблемы социальных и гуманитарных наук. 2021. № 2 (27). С. 129-132.

13. Жигалова Г.Г., Нестеренко А.В., Медведицкова Л.В., Рясов А.А. Использование приемов обучения: хакатон и оперативное совещание при реализации активных и интерактивных методов проведения практического занятия по дисциплине «криминалистика» в рамках профессиональной подготовки сотрудников полиции // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 1 (80). С. 135-13.

14. Ибрагимов Р.Н. Улучшение образовательной среды в университетах посредством информационных технологий // Педагогические науки. 2020. № 3 (102). С. 15-16.

15. EDCRUNCH: Образование в цифровую эпоху // Качество образования. 2017. № 4. С. 10-11.

16. Климук В.В. Проектирование цифровой образовательной экосистемы // Инновационные технологии управления и права. 2020. № 2 (28). С. 17-24.

17. Ковалевский В.А. Непрерывность инноваций в педагогическом университете как ресурс конкурентоспособности выпускников // Педагогика. 2019. № 2. С. 96-104.

18. Несговорова Н.П., Савельев В.Г., Богданова Е.П., Бурлева Л.Г. Методика организации аналитико-проектной деятельности в формате хакатона по разработке социоориентированных продуктов студентами естественно-научных направлений // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 5. С. 206-212.

19. Носкова И.В. Социальный хакатон как вид социальной рекламы в деятельности благотворительного фонда культуры семьи и детства//
Инновации. Наука. Образование. 2021. № 35. С. 1255-1266.

20. Овчинников Ю.Д. Биомеханика в проектных технологиях: научно-исследовательское направление в предмете спортивного профиля // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2016. № 2. С. 36-45.

21. 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.

22. Овчинников Ю.Д., Сиденко А.С. Педагогическая биомеханика глазами студента//Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2016. № 4. С. 47-52.

23. Останина Е.А., Останин О.В. Хакатон как новое направление в образовательной деятельности // Гуманитарный вестник Военной академии ракетных войск стратегического назначения. 2018. № 3 (11). С. 80-92.

24. Останина Е.А. Дидактические особенности применения деловых игр в современном мире при обучении с использованием дистанционных образовательных технологий // Человеческий капитал. 2019. № 6-2 (126). С. 529-540.

25. Педагогика и психология: традиции и креативность, поисковые исследования и инновации в образовании / Бирюкова Н.В., Киселёва Е.А., Котова Е.Г., Линева Е.А., Овчинников Ю.Д., Плотников А.Ю., Подольский С.В., Румянцев Д.Е., Ряполова Н.В., Савельева Е.Б., Тарасенко А.А., Худякова С.А., Чубенко И.С., Штерензон В.А. Самара, 2021.

26. Попова А.С. Развитие проектной деятельности студентов как инструмент формирования профессиональных компетенций // Профессиональная ориентация. 2019. № 2. С. 31-36.

27. Пшеничная В.В., Короткевич Э.Р. Хакатон как способ реализации проектного обучения в высшей школе // Образовательные ресурсы и технологии. 2019. № 1 (26). С. 41-47.

28. Пронин М.А. Виртуальный человек цифрового права: философско-психологическая экпликация потенциального проблемного поля // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2018. Т. 15. № 4. С. 32-38.

29. Пястолов С.М., Задорожнюк И.Е. Научно-образовательные центры(НОЦ) мирового уровня как социально-организованная инновация // Образование и наука в России: состояние и потенциал развития. 2020. № 5. С. 16-46.

30. Разгонова Л.Н., Ковтун А.Д., Овчинников Ю.Д. Биомеханика в проектных технологиях в ТИАМС в понятии студентов // Вестник спортивной истории. 2021. № 2 (25). С. 107.

31. Русаков А.А. Опыт и некоторые тенденции в деятельности научного сообщества в условиях цифровой трансформации образовательной среды // Педагогическая информатика. 2019. № 4. С. 183-189.

32. Современное высшее образование: теориия и практика/Нагорнова А.Ю., Рогалева Г.И., Бобылев А.В., Жарков В.В., Клюшин М.С., Розин А.А., Смертин И.В., Певзнер М.Н., Петряков П.А., Ушанова И.А., Ильяшенко Н.Н., Басова Е.А., Борисова Л.Г., Карманчиков А.И., Шилова В.С., Кузнецова Ю.М., Донина О.И., Салихова А.А., Тучкова Т.В., Колесникова А.Ю. и др. Коллективная монография / Отв. редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2020.

33. Смирнова Я.В., Кирпичёва Е.Ю., Роенко А.О., Ершов Е.А. Методика организации проектной деятельности студентов в виде хакатона // Системный анализ в науке и образовании. 2021. № 1. С. 140-149.

34. Трищенко Д.А. Проектное обучение в Вузе: направления поиска внешнего заказчика // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2020. № 2. С. 105-115.

35. Шапшай Н.В России прошел первый международный хакатон по нефтяной тематике с цифровыми решениями «HOT CHALLENGE» // Аккредитация в образовании. 2019. № 4 (112). С. 18-19.

36. Цуркан Н.В., Шведов Д.В. Модульные технологии обучения как составляющая современных педагогических технологий // The Scientific Heritage. 2020. № 45-3 (45). С. 24-27.

3.11. Описание эмпирического исследования психологических конструктов педагогических коммуникаций в условия цифровой образовательной среды ВУЗа (разработка копинга)

Подбор базы тестирования. Поскольку эмпирическое исследование направлено в первую очередь на оптимизацию эффективного взаимодействия преподавателей и студентов в цифровой образовательной среде, то первоначально необходимо исследовать построение взаимодействия преподавателей и студентов. Основная целевая аудитория в исследовании – это преподаватели и студенты. Рассмотрим их сначала в отдельности, а потом при взаимодействии. Опишем стратегию исследования элемента аудитории – преподаватели.

Используем следующие психодиагностические методики для определения успешного и наиболее эффективного педагогического навыка исследуемой выборки [1]:

- для определения общей модели взаимодействия преподавателей со студентами была использована методика И.М.Юсупова «Модель педагогического общения»;

- для диагностики способности преподавателя эффективно взаимодействовать со студентами применяется модифицированный вариант анкеты А.А.Леонтьева «Диагностика эффективности педагогических коммуникаций» [2];

- для оценки профессиональной направленности личности учителя использовался опросник «Оценка профессиональной направленности личности учителя» Е.И. Рогова;

- для проверки готовности совладания с жизненными трудностями (а в период дистанционной работы многие преподаватели столкнулись с разными проблемами технического характера) использовался опросник копинг-стратегий Р.Лазаруса, целью которого является определить копинг-механизмы и способы преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности;

- для определения уровня эмоциональности и стрессоустойчивости использовался тест на эмоциональность и стрессоустойчивость В. Суворовой;

- для определения уровня тревожности использовался тест Спилберга-Ханина;

- для диагностики мотивации к избеганию неудач использовался тест Т. Элерса;

- для оценки уровня общительности применялся опросник В.Ф.Ряховского «Общий уровень общительности»;

- для определения профпригодности использовалась ориентировочная анкета В.Смекалова и М.Кучера;

- для определения уровня саморазвития использовалась диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности Л.Н.Бережновой.

Результаты тестирования преподавателей. Рассмотренная выше база тестирования была внедрена в опрос преподавателей общеуниверситетской кафедры, специализирующейся на преподавании таких дисциплин, как «Информатика», «Математика», «Информационные технологии», «Информационные системы», «Концепция современного естествознания», «Безопасность жизнедеятельности», «Экология». После тестирования преподавателей была получена таблица данных (таблица 1), которая содержит информацию о прохождении каждым преподавателем теста с указанием результата, представленного в числовом виде (сырой балл) и в текстовой интерпретации. На основании полученных результатов планируется разработать копинг-стратегию выявления уровней психологических конструктов преподавателя, отвечающих за эффективную коммуникацию. Для этого необходимо провести корреляционный анализ полученной в таблице 1 выборки с целью определения взаимодействия шкал между собой. Корреляционный анализ требует шкалирования сырых баллов в универсальную шкалу стэнов (таблица 2).

После получения универсальной шкалы, по всем данным выборки был проведен корреляционный анализ и посчитан коэффициент корреляции, с целью выявления взаимодействия выборок между собой. Рассмотрим более подробно результат проведенного корреляционного анализа [3].

Корреляции между результатами, полученными по методике И.М.Юсупова «Модель педагогического общения» и остальными, представленными в тестовой базе, тестами не было выявлено.

Таблица 1 - Результаты тестирования преподавателей

		Респондент 1	сырые баллы	Респондент 2	сырые баллы
Модель педагогического общения Кеуцова		активное взаимодействие "Союз"	100	активное взаимодействие "Союз"	85
Диагностика эффективности педагогических коммуникаций Леонтьев		высокая оценка	46	высокая оценка	37
Оценка профессиональной направленности лично-сти учителя Ротов		мотивация одобрения интеллектуальность	7	направленность на предмет	8
Конфликт-стратегии Томас-Килмен	конфронтационный компромисс	выраженное использование стратегии	68	позитивный вариант стратегии сотрудничества	8
	достижение	выраженное использование стратегии	71	низкий балл	6
	самоконтроль	выраженное использование стратегии	67	средний балл	13
	поиск социальной поддержки	умеренное	56	низкий балл	6
	принятие ответственности	выраженное использование стратегии	99	низкий балл	6
	бегство-избегание	выраженное использование стратегии	81	низкий балл	7
	планирование решения проблемы	выраженное использование стратегии	63	средний балл	8
	положительная переоценка	выраженное использование стратегии	61	средний балл	12
тест на эмоциональность и стрессоустойчивость Суворова		средняя эмоциональность	7	пониженная эмоциональность	5
тест на определение уровня тревожности Спилбергер-Ханин	ситуативная тревожность	средняя	33	средняя	32
	личностная тревожность	высокая	52	высокая	47
диагностика мотивации к избеганию неудач Элерс		слишком высокий уровень	23	средний уровень	13
тест на оценку уровня общительности Раховского		нормальная коммуникабельность	16	нормальная коммуникабельность	14
определение профилирующего Смекалов Кучера	направленность на себя	амбивалентный	43	амбивалентный	42
	направленность на взаимодействие		23		24
	направленность на задачу		33		33
диагностика уровня саморазвития и профессионально-деятельностной деятельности Бережнова	уровень стремления к саморазвитию	средний	38	средний	35
	самооценка личностно своих качеств	занижена	10	нормальная	14

Респондент 2	сырые баллы	стэны	Респондент 3	сырые баллы	стэны	Респондент 4	сырые баллы
активное взаимодействие "Союз"	85	12,51727	активное взаимодействие "Союз"	76	12,08858	активное взаимодействие "Союз"	76
высокая оценка	37	7,677995	высокая оценка	46	8,85898	высокая оценка	35
направленность на предмет	8	4,754264872	мотивация одобрения интеллектуальности	8	4,7681525	интеллектуальность	9
пограничный вариант стратегии сотрудничества	8	4,754265	средний балл	7	4,660499	низкий балл	6
низкий балл	6	4,552628	средний балл	9	4,875806	средний балл	8
средний балл	13	5,258356	средний балл	12	5,198766	средний балл	11
низкий балл	6	4,552628	средний балл	10	4,983459	высокий балл	14
низкий балл	6	4,552628	низкий балл	4	4,337539	средний балл	6
низкий балл	7	4,653447	низкий балл	8	4,768152	низкий балл	5
средний балл	8	4,754265	средний балл	9	4,875806	средний балл	12
средний балл	12	5,157538	средний балл	12	5,198766	средний балл	13
понижение эмоциональность	5	4,45181	понижение эмоциональность	5	4,445192	понижение эмоциональность	4
средняя	32	7,1739033	низкая	22	6,2752994	средняя	34
высокая	47	8,6861177	высокая	46	8,85898	средняя	42
средний уровень	13	5,258356	высокий уровень	19	5,952339	слишком высокий уровень	22
нормальная коммуникабельность	14	5,359174	нормальная коммуникабельнос	14	5,414073	нормальная коммуникабельнос	14
амбивалентный	24	6,367357	направленность на взаимодействие, на задачу	34	7,56714	направленность на задачу	26
	33	7,274722		34	7,56714		41
	42	8,182086		31	7,24418		32
средний	35	7,476358	выше среднего	42	8,428366	средний	36
нормальная	14	5,359174	нормальная	13	5,306419	низкий	9

Таблица 2 - Результаты тестирования преподавателей (стэны)

стэны	группы сырые	Респонлент 1		
11,55246	100	активное взаимодействие "Сноз"	Модель педагогического общения Кэтлова	
7,387481	46	высокая оценка	Диагностика эффективности педагогических коммуникаций Леонтьев	
4,379439386	7	мотивация одобрения интеллектуальности	Оценка профессиональной направленности личности учителя Ротов	
9,084325	68	выраженное использование стратегии	конформационный копинг	Копинг-стратегии Лазарус
9,315713	71	выраженное использование стратегии	дистанцирование	
9,007196	67	выраженное использование стратегии	самоконтроль	
8,158774	56	умеренное	поиск социальной поддержки	
8,930066	99	выраженное использование стратегии	принятие ответственности	
10,08701	81	выраженное использование стратегии	бегство-избегание	
8,698678	63	выраженное использование стратегии	планирование решения проблемы	
8,54442	61	выраженное использование стратегии	положительная переоценка	
4,379439	7	средняя эмоциональность	тест на эмоциональность и стрессоустойчивость Суворов	
6,3848004	33	средняя	ситуативная тревожность	тест на определение уровня тревожности Спилбергер-Ханин
7,850257	52	высокая	личностная тревожность	
5,613508	23	слишком высокий уровень	диагностика мотивации к избеганию неудач Элерс	
5,073603	16	нормальная коммуникабельность	тест на оценку уровня общительности Рахимова	
7,156093	43	амбивалентный	направленность на себя	определение профилированности Смекалов Кучера
5,613508	23		направленность на взаимодействие	
6,3848	33		направленность на задачу	
6,770447	38	средний	уровень стремления к саморазвитию	диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности Бережнова
4,610827	10	заниженная	самооценка личностно своих качеств	

Ресторатент 3	Сырые баллы	Ресторатент 4	Сырые баллы	Ресторатент 5	Сырые баллы	Ресторатент 6	Сырые баллы
активное взаимодействие "Союз"	96	активное взаимодействие "Союз"	96	активное взаимодействие "Союз"	75	активное взаимодействие "Союз"	82
высокая оценка	46	высокая оценка	35	высокая оценка	47	высокая оценка	42
мотивация одобрения интеллектность	8	интеллектность	9	интеллектность	9	мотивация одобрения	7
средний балл	7	низкий балл	6	средний балл	10	низкий балл	6
средний балл	6	средний балл	8	средний балл	8	средний балл	10
средний балл	12	средний балл	11	средний балл	14	высокий балл	15
средний балл	10	высокий балл	14	высокий балл	18	средний балл	8
низкий балл	4	средний балл	6	средний балл	8	высокий балл	10
низкий балл	8	низкий балл	5	средний балл	11	низкий балл	8
средний балл	6	средний балл	12	высокий балл	16	высокий балл	13
средний балл	12	средний балл	13	высокий балл	16	средний балл	14
пониженная эмоциональность	5	пониженная эмоциональность	4	средняя эмоциональность	7	низкая эмоциональность	2
низкая	22	средняя	34	средняя	35	высокая	60
высокая	46	средняя	42	высокая	52	средняя	43
высокий уровень	61	слишком высокий уровень	22	высокий уровень	18	слишком высокий уровень	22
нормальная коммуникабельность	14	нормальная коммуникабельность	14	нормальная коммуникабельность	15	весьма общительны	10
направленность на взаимодействие, на задачу	34	направленность на задачу	26	направленность на задачу	34	направленность на задачу	20
	34		41		36		44
	31		32		28		35
выше среднего	42	средний	36	средний	37	ниже среднего	31
нормальная	13	низкий	6	нормальная	12	заниженная	6

При проведении корреляционного анализа между данными выборки, полученной путем тестирования преподавателей по анкете А.А.Леонтьева «Диагностика эффективности педагогических коммуникаций», была выявлена сильная взаимосвязь с данными следующий тестов: тест на определение уровня тревожности Спилберг-Ханина, шкала «личностная тревожность»; ориентировочная анкета для определения профпригодности В.Смекалова и М.Кучера, шкала «направленность на взаимодействие»; диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности Л.Н.Бережновой, шкала «уровень стремления к саморазвитию».

Опросник «Оценка профессиональной направленности личности учителя» Е.И. Рогова не коррелирует с другими опросниками и анкетами из общей тестовой базы.

При обработке результатов, полученных по копинг-стратегии Р. Лазаруса, был выявлен копинг-механизм, коррелирующий со всеми остальными результатами – самоконтроль. В дальнейшем именно этот копинг-механизм будет рассматриваться в корреляционном анализе. Рассмотрим статистическую обработку копинг-механизма «самоконтроль» с результатми других тестов.

При подробном проведении корреляционного анализа между копинг-механизмом «самоконтроль» и результатами других тестов статистической зависимости выявлено не было.

Статистическая обработка результатов, полученных путем тестирования преподавателей по тесту на эмоциональность и стрессоустойчивость В.Суворова, показала отсутствие корреляция между полученными значениями.

Рассмотрим следующий тест, используемый для определения уровня тревожности, Спилберга-Ханина, состоящий из двух шкал: «ситуативная тревожность» и «личностная тревожность». Обработаем каждую шкалу отдельно. В результате применения математических методов была выявлена сильная корреляция между шкалой «ситуативная тревожность» и данными диагностики мотивации к избеганию неудач Т.Элерса, а также шкалой «направленность на задачу» из ориентировочной анкеты В.Смекалова и М.Кучера. Между шкалой «личностная тревожность» и шкалой «направленность на взаимодействие» из ориентировочной анкеты В.Смекалова и М.Кучера также была выявлена сильная корреляция. Кроме этого, шкала «личностная тревожность» имеет сильную корреляцию со шкалой «уровень стремления к саморазвитию» из диагностики уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности Л.Н.Бережновой.

Проведенный корреляционный анализ результатов теста Т.Элерса показал, что сильная корреляция наблюдается со шкалой «направленность на задачу» из ориентировочной анкеты В.Смекалова и М.Кучера.

Результаты опросника В.Ф.Ряховского «Общий уровень общительности» имеют среднюю корреляцию со шкалами «направленность на взаимодействие» из ориентировочной анкеты В.Смекалова и М.Кучера и «уровень стремления к саморазвитию» из диагностики уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности Л.Н.Бережновой.

Ориентировочная анкета В.Смекалова и М.Кучера состоит из нескольких шкал: «направленность на себя», «направленность на взаимодействие», «направленность на задачу», которые не имеют корреляционной связи между собой, поэтому необходимо проводить статистический анализ по каждой шкале в отдельности. При подобном анализе была выявлена сильная корреляционная зависимость между шкалой «направленность на взаимодействие» и шкалой «уровень стремления к саморазвитию» из диагностики уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности Л.Н.Бережновой.

После подробного проведения корреляционного анализа применим однофакторный дисперсионный анализ для проверки выборки на однородность (рис. 1). Выдвигаем две гипотезы: *Н0-об отсутствии различий между рассматриваемыми выборками, Н1- о наличии различий*. Так как *F=6,62623906 >F критическое=1,69678597,* следовательно, нулевая гипотеза отклоняется, а альтернативная ей подтверждается. Это означает, что различия между результатами тестов достоверны и каждый фактор, выявленный в тесте, влияет на общий компонент тестовой базы, а именно на изучаемую особенность – «педагогическую коммуникацию».

ИТОГИ						
Группы	*Счет*	*Сумма*	*Среднее*	*Дисперсия*		
Столбец 1	5	50	10	0		
Столбец 2	5	38	7,6	0,8		
Столбец 3	5	20	4	0		
Столбец 4	5	26	5,2	4,7		
Столбец 5	5	25	5	5		
Столбец 6	5	29	5,8	3,2		
Столбец 7	5	26	5,2	2,7		
Столбец 8	5	24	4,8	3,2		
Столбец 9	5	27	5,4	6,8		
Столбец 10	5	26	5,2	2,7		
Столбец 11	5	28	5,6	1,8		
Столбец 12	5	20	4	0		
Столбец 13	5	33	6,6	0,3		
Столбец 14	5	40	8	0,5		
Столбец 15	5	26	5,2	0,2		
Столбец 16	5	25	5	0		
Столбец 17	5	36	7,2	0,2		
Столбец 18	5	31	6,2	0,7		
Столбец 19	5	35	7	0,5		
Столбец 20	5	36	7,2	0,7		
Столбец 21	5	23	4,6	0,3		
Дисперсионный анализ						
Источник вариации	*SS*	*df*	*MS*	*F*	*P-Значение*	*F критическое*
Между группами	216,4571	20	10,82286	6,626239067	2,25561E-10	1,69678597
Внутри групп	137,2	84	1,633333			
Итого	353,6571	104				

Рисунок 1 - Однофакторный дисперсионный анализ (тестовая база)

В результате проведенного корреляционного анализа были отобраны психологические конструкты, которые имеют взаимосвязь с общей тестовой базой и друг с другом, а также которые путем однофакторного дисперсионного анализа подтвердили альтернативную гипотезу о достоверности влияния их на главный компонент исследования – «педагогическую коммуникацию».

Разработка копинг-стратегии психологических конструктов преподавателей. Перечислим эмпирически значимые психологические конструкты: педагогические коммуникации, самоконтроль, ситуативная тревожность, личностная тревожность, мотивация к избеганию неудач, направленность на взаимодействие, направленность на задачу, саморазвитие. Для выявления уровня всех конструктов, автором была разработана копинг-стратегия психологических конструктов преподавателя (таблица 3).

Таблица 3 - Копинг-стратегия психологических конструктов преподавателя

		Никогда/не согласен	**редко**	**иногда**	**Часто /согласен**
1	Если я берусь за какое-нибудь дело, я обязательно выполню его добросовестно	0	1	2	3
2	В случае конфликта со студентами, я перевожу разговор на другую тему.	0	1	2	3
3	В перерывах между занятиями я разговариваю со студентами на житейские темы.	0	1	2	3
4	Я воспринимаю близко к сердцу, когда другие оценивают мою преподавательскую деятельность	0	1	2	3
5	Когда я получаю задание, связанное с педагогической деятельностью, я сразу же его выполяю	0	1	2	3
6	Пускаю на занятия опоздавших студентов.	0	1	2	3
7	Мне нравится общаться со студентами на любые темы	0	1	2	3
8	У меня нет чувства внутреннего удовлетворения после проведения занятий	0	1	2	3
9	У меня нет чувства уверенности в себе в момент проведения занятий у студентов.	0	1	2	3
10	Индивидуально объясняю материал студенту, который он пропустил.	0	1	2	3
11	Общение со студентами мне дается очень тяжело	0	1	2	3
12	Я одинаково общаюсь со всеми независимо от формы общения (как очно, так и дистанционно)	0	1	2	3
13	Завожу со студентами дружеские отношения.	0	1	2	3
14	Мне не нравится, когда начальство делает мне замечания в моей педагогической деятельности	0	1	2	3
15	Я всегда планирую свою работу	0	1	2	3
16	Я чувствую дискомфорт на занятиях со студентами	0	1	2	3
17	Я доволен/довольна своей педагогической должностью	0	1	2	3
18	Научная сфера вызывает меня интерес	0	1	2	3
19	Похвала со стороны начальства очень стимулирует меня	0	1	2	3

20	Я много времени трачу на подготовку к занятиям	0	1	2	3
21	Помогаю студентам с различными проблемами.	0	1	2	3
22	Все, за что я берусь, довожу до конца	0	1	2	3
23	Я много времени уделяю своему здоровью	0	1	2	3
24	Различные форс-мажорные обстоятельства отвлекают меня от проведения занятий	0	1	2	3
25	Я стараюсь на работе всегда контактировать с сотрудниками	0	1	2	3
26	Соблюдаю субординацию при общении со студентами.	0	1	2	3
27	Объясняю материал по несколько раз, пока студенты его не поймут.	0	1	2	3
28	Я могу вступить в дискуссию по интересующим меня вопросам	0	1	2	3
29	Окружающие люди могут оказать на меня влияние	0	1	2	3
30	Я люблю читать научно-популярную литературу в свободное время	0	1	2	3
31	Мне очень нравится участвовать в коллективных мероприятиях	0	1	2	3
32	Я всегда нервничаю при чтении лекций перед большой аудиторией	0	1	2	3
33	Бывает, что я сомневаюсь в правильности излагаемого мной материала студентам	0	1	2	3
34	Легко решаю все проблемы с начальством.	0	1	2	3
35	Мне сложно справиться с неудачами, связанными с проведением занятий	0	1	2	3
36	Бывает, что на занятиях я теряю самообладание	0	1	2	3
37	Много импровизирую в процессе чтения лекций и проведения практических/семинарских занятий.	0	1	2	3
38	Я легко нахожу общий язык с любой аудиторией студентов	0	1	2	3
39	Студенты на моих занятиях не боятся высказать свою точку зрения, даже если она противоречит моей	0	1	2	3
40	У меня нет любимчиков среди студентов, я ко всем отношусь одинаково	0	1	2	3
41	Я спокоен/спокойна перед тем, как войти в аудиторию к новой группе студентов	0	1	2	3
42	На мой взгляд, моей основной чертой в педагогической деятельности является усердие	0	1	2	3
43	Я всегда радуюсь выполненной работе	0	1	2	3
44	Нахожу выход из любой сложной ситуации,	0	1	2	3

	возникшей на занятиях				
45	Я получаю удовольствие при освоении чего-то для меня нового	0	1	2	3
46	Я нахожу к каждому студенту индивидуальный подход	0	1	2	3
47	Я легко провожу дистанционные занятия	0	1	2	3
48	Возложенная на меня ответственность не пугает меня	0	1	2	3
49	Признаю свои ошибки.	0	1	2	3
50	Легко отношусь к конструктивной критике в свой адрес.	0	1	2	3

Инструкция:

На бланке вопросов представлено несколько возможных путей утверждений, связанных с Вашей профессиональной деятельностью. Ознакомившись с утверждениями, Вы сможете определить, какие из предложенных вариантов обычно Вами используются.

Читая приведенные утверждения, выберите один из наиболее приемлемых вариантов ответов для каждого утверждения:

- никогда / не согласен;
- иногда;
- редко;
- часто / согласен.

Ключ:

Педагогические коммуникации – пункты 2, 3, 13, 21, 26, 37
Самоконтроль – пункты 6, 10, 27, 34, 44, 49, 50
Ситуативная тревожность – пункты 8, 9, 11, 16, 32, 35
Личностная тревожность – пункты 4, 14, 17, 24, 33, 36
Мотивация к избеганию неудач – 5, 19, 22, 41, 42, 47
Направленность на взаимодействие – 7, 12, 25, 31, 38, 46
Направленность на задачу – 1, 20, 30, 39, 40, 43
Саморазвитие – 15, 18, 23, 28, 29, 45, 48

Обработка результатов:

1. Подсчитываем баллы, суммируя по каждой субшкале:
- никогда / не согласен – 0 баллов;
- иногда – 2 балла;
- редко – 1 балл;
- часто / согласен - 3 балла

2. Интерпретируем результат
- 0-6 – низкий уровень копинга
- 7-12 – средний уровень копинга
- 13-18 – высокий уровень копинга

Приведенный выше копинг был апробирован среди преподавателей общеуниверситетской кафедры естественно-научных дисциплин АНО ВО «Российский новый университет». Все данные помещены в таблицу, где для удобства проведения корреляционного анализа, сырые баллы переведены в стэны (таблица 4). Также, как и для предыдущей тестовой базы, к авторскому копингу был применен корреляционный анализ. Но, в данном случае, так как копинг-стратегия внедрена в процесс тестирования, необходимо доказать валидность эмпирического исследования. Поэтому, кроме нахождения коэффициента корреляции и критерия Стьюдента, также введен аппарат критерия Манна-Уитни и Спирмена. В заключении проведения корреляционного анализа

построена гистограмма зависимостей для точности разработки психологической модели конструктов.

Таблица 4 - Результаты копинг-стратегии психологических конструктов преподавателей

Респондент/копинг	педагогические коммуникации	самоконтроль	ситуативная тревожность	личностная тревожность	мотивация к избеганию неудач	направленность на взаимодействие	направленность на задачу	саморазвитие
Респондент 1/уровень	средний	высокий	средний	средний	высокий	высокий	высокий	высокий
сырые баллы	10	13	10	9	17	13	16	17
стэны	9,990849	11,82541	9,990849	9,379329	14,27149	11,82541	13,65997	14,27149
Респондент 2/уровень	высокий	высокий	низкий	средний	высокий	высокий	высокий	высокий
сырые баллы	16	16	4	9	18	16	15	18
стэны	13,65997	13,65997	6,32173	9,379329	14,88301	13,65997	13,04845	14,88301
Респондент 3/уровень	средний	высокий	средний	средний	высокий	высокий	высокий	высокий
сырые баллы	12	17	10	9	16	14	16	14
стэны	11,21389	14,27149	9,990849	9,379329	13,65997	12,43693	13,65997	12,43693
Респондент 4/уровень	средний	высокий	средний	средний	высокий	высокий	высокий	высокий
сырые баллы	10	16	10	7	15	15	14	16
стэны	9,990849	13,65997	9,990849	8,15629	13,04845	13,04845	12,43693	13,65997
Респондент 5/уровень	средний	высокий	средний	низкий	высокий	высокий	высокий	высокий
сырые баллы	11	16	8	6	17	15	16	16
стэны	10,60237	13,65997	8,767809	7,54477	14,27149	13,04845	13,65997	13,65997
Респондент 6/уровень	средний	высокий	низкий	средний	высокий	высокий	высокий	высокий
сырые баллы	12	18	2	11	15	17	15	15
стэны	11,21389	14,88301	5,09869	10,60237	13,04845	14,27149	13,04845	13,04845
Респондент 7/уровень	средний	высокий	низкий	средний	высокий	высокий	высокий	высокий
сырые баллы	10	17	4	7	15	15	16	16
стэны	9,990849	14,27149	6,32173	8,15629	13,04845	13,04845	13,65997	13,65997
Респондент 8/уровень	средний	высокий	низкий	средний	высокий	высокий	высокий	высокий
сырые баллы	11	19	2	10	15	15	16	16
стэны	10,60237	15,49453	5,09869	9,990849	13,04845	13,04845	13,65997	13,65997

Перейдем к подробному рассмотрению проведения корреляционного анализа разработанной копинг-стратегии.

Первоначально проверим корреляционные зависимости между полученными результатами.

Конструкт «педагогические коммуникации» выявил сильную корреляцию с конструктом «мотивация к избеганию неудач». Конструкт «самоконтроль» взаимодействует с конструктом «направленность на взаимодействие». Конструкт «мотивация к избеганию неудач» коррелирует с конструктом «саморазвитие».

Выявленные корреляционные зависимости в дальнейшем необходимы будут для разработки и внедрения авторской программы психологического сопровождения преподавателей высшего учебного заведения при работе в цифровой образовательной среде.

Далее, аналогично предыдущей выборке, проведем однофакторный дисперсионный анализ (рис. 2).

ИТОГИ						
Группы	*Счет*	*Сумма*	*Среднее*	*Дисперсия*		
Столбец 1	8	87,26503	10,90813	1,495826		
Столбец 2	8	111,7258	13,96573	1,175292		
Столбец 3	8	61,5812	7,69765	4,888147		
Столбец 4	8	72,58856	9,073569	1,068447		
Столбец 5	8	109,2797	13,65997	0,534224		
Столбец 6	8	104,3876	13,04845	0,534224		
Столбец 7	8	106,8337	13,35421	0,213689		
Столбец 8	8	109,2797	13,65997	0,534224		
Дисперсионный анализ						
Источник вариации	*SS*	*df*	*MS*	*F*	*P-Значение*	*F критическое*
Между группами	324,197	7	46,31386	35,4757	2,31821E-18	2,178155555
Внутри групп	73,10851	56	1,305509			
Итого	397,3055	63				

Рисунок 2 - Однофакторный дисперсионный анализ (копинг-стратегии)

Выдвигаем две гипотезы: *H0-об отсутствии различий между рассматриваемыми выборками, H1- о наличии различий*. Так как *F=35,4757 >F критическое=2,178155555,* следовательно, нулевая гипотеза отклоняется, а альтернативная ей подтверждается. Это означает, что различия между результатами тестов достоверны и каждый фактор, выявленный в тесте, влияет на общий компонент копинг-стратегии.

Перейдем к следующему критерию корреляционного анализа, а именно коэффициенту ранговой корреляции Спирмена. Применим его для определения фактической степени параллелизма между двумя количественными рядами признака педагогической коммуникации, а также для оценки тесноты установленной раннее корреляционной связи. При нахождении критерия Спирмена по всем данным выборки,

было установлено, что критерий с высокой точностью равен коэффициенту корреляции, вычисленному раннее, это говорит о достаточно высокой степени валидности эксперимента.

Следующим пунктом в алгоритме корреляционного анализа рассмотрен непараметрический статистический критерий Манна-Уитни, который используется в данном случае для попарного сравнения двух независимых выборок по уровню изучаемого признака.

При определении критерия Манна-Уитни между конструктом «педагогические коммуникации» и другими в копинге, было выявлено, что различия между всеми конструктами достоверны, и результат совпадает с рассчитанным раннее критерием Стьюдента.

При расчете критерия Манна-Уитни по конструкту «самоконтроль», аналогично получаем достоверность различий по всем конструктам и совпадение с критерием Стьюдента.

Конструкты «ситуативная тревожность» и «личностная тревожность» также показали достоверность различий и совпадение численных значений с критерием Стьюдента.

Конструкт «мотивация к избеганию неудач» показал отсутствие различий с остальными конструктами, но при этом, критерий Стьюдента выявил такую же особенность, поэтому принимаем для описания нулевую гипотезу.

При рассмотрении конструкта «направленность на взаимодействие» были выявлены расхождения с предыдущими подсчетами, которые будут учтены при построении психологической модели, а именно конструкт «направленность на взаимодействие» согласно критерию Манна-Уитни, имеет достоверное статистическое различие с данными конструкта «саморазвитие», но при этом, при расчетах по критерию Стьюдента была принята нулевая гипотеза об отсутствии различий. Расчеты критерия Манна-Уитни показали, что конструкт «направленность на взаимодействие» не имеет различий с данными конструкта «направленность на задачу», что подтверждает критерий Стьюдента.

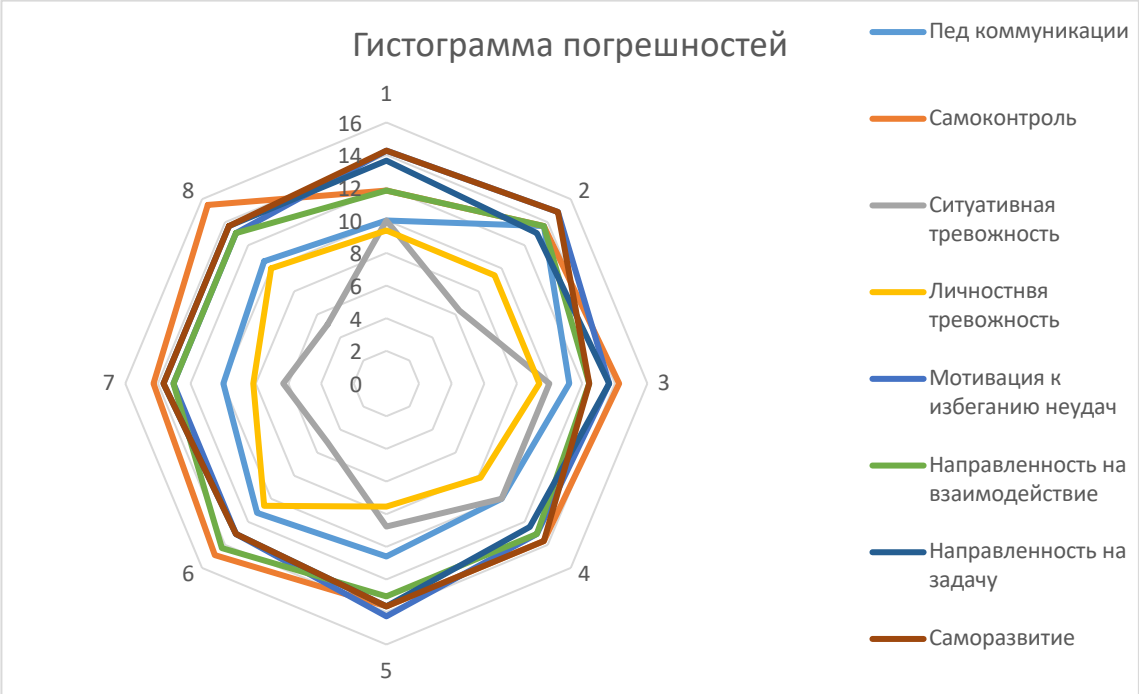


Рисунок 3 - Гистограмма погрешностей копинг-стратегии

Согласно расчетам критерия Манна-Уитни с конструктом «направленность на задачу», не было выявлено различий между рассматриваемым выборками, таким образом, принята нулевая гипотеза об отсутствии различий.

Для оценки погрешности вычислений были использованы промежуточные гистограммы из пакета анализа MS Excel, результаты которых сведены в общий график погрешности (рис. 3).

На рисунке 3 видно, что наибольшая погрешность наблюдается в таких шкалах, как ситуативная и личностная тревожность, а также педагогические коммуникации и самоконтроль. Погрешность вычислений обусловлена тем, что респонденты зачастую затрудняются отвечать на вопросы, связанные с какими-то их личностными особенностями. Оценка погрешности ответов респондентов будет учтена при построении психологической модели, а также при разработке авторской программы психологического сопровождения преподавателей при работе в цифровой образовательной среде ВУЗа.

Построение психологической модели педагогических коммуникаций. На основании приведенного выше корреляционного исследования, была построена психологическая модель педагогических коммуникаций [4]. Для этого первоначально были использованы связи между всеми конструктами (рис. 4), а далее связи, содержащие погрешности, были удалены из психологической модели (рис. 5).

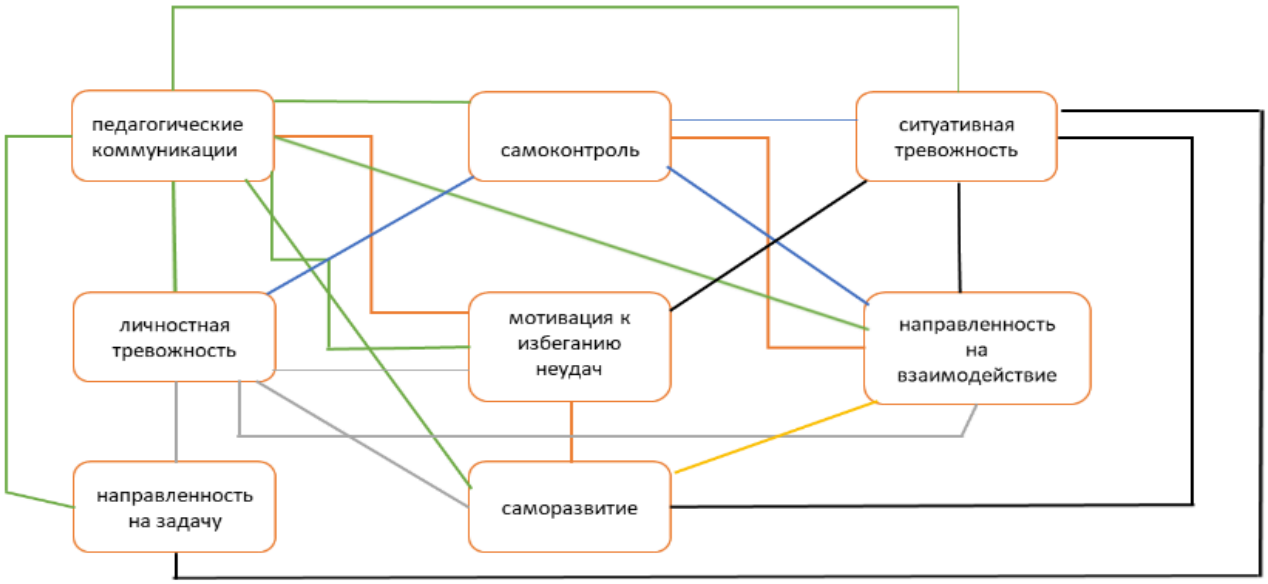


Рисунок 4 - Психологическая модель педагогических коммуникаций без учета погрешностей

Рисунок 5 является прямым доказательством валидности выборки, а также ее эффективности, так как после устранения связей, по которым наблюдается погрешность, все конструкты остались в одной, коррелируемой выборке. Далее можно использовать разработанный и внедренный копинг и на его основании строить авторскую программу психологического сопровождения эффективных коммуникаций преподавателей в цифровой образовательной среде.

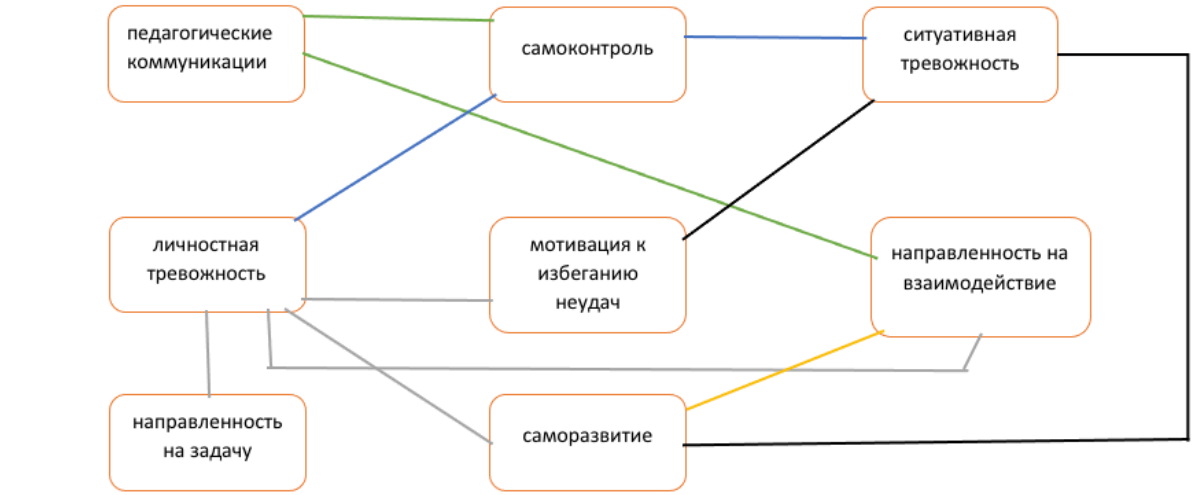


Рисунок 5 - Психологическая модель педагогических коммуникаций с учетом погрешностей



Список литературы

1. Урутина, Т. М. Коммуникативное взаимодействие преподавателей со студентами как фактор успешности обучения / Т. М. Урутина. - Текст : непосредственный // Молодой ученый. - 2015. - № 18 (98). - С. 496-499. - URL: https://moluch.ru/archive/98/21981/ (дата обращения: 15.10.2021).

2. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. / Под ред. М.К. Кабардова.2-е и: перераб. и дополн. - М. - Нальчик, 1996. - 96 с.

3. Леньков, С. Л. Статистические методы в психологии: учебник и практикум для бакалавриата, специалитета и магистратуры / С. Л. Леньков, Н. Е. Рубцова. - 3-е изд., испр. и доп. - Москва : Издательство Юрайт, 2019. - 311 с. - (Бакалавр. Специалист. Магистр). - ISBN 978-5-534-11061-6. - Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. - URL: https://urait.ru/index.php/bcode/444426 (дата обращения: 15.10.2021).

4. Балыкина А.М., Психолого-педагогическое сопровождение самореализации студентов в информационно-компьютерной деятельности, Российский новый университет, 105005, г. Москва, ул. Радио, д.22, статья в сборнике трудов конференции, 2020. С. 57-62.

ГЛАВА 4. ИННОВАЦИОННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНОГО ПРОФИЛЯ

4.1. Формирование профессиональной готовности специалиста в сфере обеспечения экономической безопасности

Актуальность исследования обусловлена необходимостью модернизации системы российского образования, решения государством комплекса закономерных проблем, связанных с подготовкой высококвалифицированных кадров, в том числе и для правоохранительных органов, способных в рамках Конституции РФ и в изменившихся условиях решать профессиональные задачи по охране личных и имущественных прав человека и гражданина, защите государственного строя, обеспечению экономической безопасности общества и государева от преступных посягательств.

Нестабильность социально-экономических отношений, переоценка ценностей в различных сферах социальной и общественной жизни находят отражение и в правоохранительной деятельности. Одной из важнейших задач, поставленных перед учебными заведениями России, является целенаправленная подготовка специалистов, обладающих качественными знаниями, умениями и навыками, необходимыми для выполнения профессионального долга в обычных и экстремальных условиях. Эго тем более важно, что криминогенная ситуация в России за последнее десятилетие существенно обострилась, а уровень преступности неуклонно приближается к самым высоким мировым показателям, что побуждает ученых к поиску новых путей совершенствования организационных принципов и форм, средств и методов оперативно-разыскной деятельности (ОРД) в экономической сфере, обучению и воспитанию студентов, курсантов, слушателей системы высшего профессионального образования.

Новые ориентиры требуют от будущих специалистов особой творческой активности, высокого культурного уровня, образованности, способности к самообразованию и саморазвитию. Вместе с тем, анализ состояния, в частности, системы высшего образования МВД свидетельствует о недостаточной психолого-педагогической подготовке сотрудников правоохранительных органов. Это проявляется в слабом умении выстраивать доверительные отношения с гражданами и коллегами по работе, быстро ориентироваться в сложных ситуациях, находить оптимальные решения в оперативно-разыскной деятельности. Имеющийся уровень специфических умений и навыков в оперативно-разыскной, оперативно-тактической, боевой и физической подготовки, профессиональной готовности в целом не позволяет сотруднику органов внутренних дел (ОВД) эффективно противостоять преступнику. Вот почему нам представляется важным переосмысление действующей системы подготовки молодых кадров, включая систему экономической безопасности, определение приемлемых форм и методов повышения профессиональных знаний, умений и навыков, учета их личностных особенностей. Эту идею проводят в своих работах ученые, занимающиеся проблемой непедагогического профессионального образования (М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман и др.).

Совершенствование оперативно-разыскной деятельности предполагает не только разработку конкретных приемов, методов и средств выявления, документирования и оценки оперативно-значимой информации, но и качественную подготовку специалистов, обладающих специальными знаниями и умениями. В связи с этим требуются особые

педагогические подходы к разработке содержательной и процессуальной сторон учебно-воспитательного процесса учебных заведений России.

Особую актуальность в контексте настоящего исследования приобретают научные разработки, которые ориентированы на создание необходимой теоретической базы, поиск нетрадиционных технологий повышения эффективности оперативно-разыскной деятельности, преодоление возникающих межличностных барьеров. Определенную роль в этом призван сыграть учебный курс «Оперативно-разыскная деятельность ОВД». Полагаем, что этот курс поможет и в профессиональной подготовке кадров для системы высшего экономического образования.

В настоящее время проблема обеспечения экономической безопасности является приоритетом деятельности руководителей организаций, интегрированных в единое экономическое пространство.

Согласно словарю русского языка, безопасность отпределяется как отсутствие опасности; сохранность, надежность, что по сути является противоположностью опасности [2]. Указанное определение можно применить и к экономической безопасности предприятия, поскольку экономическая, организационная и управленческая деятельность предприятия напрямую связана с безопасностью от внутренних и внешних факторов.

По мнению А.А. Кабанова и Г.И. Бончука, экономическая безопасность предприятия - это постоянно действующая система мероприятий, гарантирующая стабильность функционирования его организационных структур, финансовую устойчивость предприятия, применение прогрессивных научно-технических достижений и социальное развитие независимо от стабильности или неопределенности внешней среды, а также от возникновения проблем во внутренней среде предприятия [4].

Определение указывает на возможные угрозы, которые могут крайне негативно повлиять на экономическую безопасность предприятия, в связи с чем возникает необходимость выделить следующие:

- неквалифицированный персонал (грузчики, упаковщики, комплектовщики, транспортировщики, разнорабочие и т.д.), который может сорвать работу целого цеха (линии, завода) или испортить репутацию предприятия, при этом следует отметить, что к данной категории может относиться и администрация предприятия, деятельность которой напрямую ставит экономическую безопасность предприятия под вопрос;
- нарушение режима сохранения конфиденциальной информации;
- неправильные хранение, сбор и обработка персональных данных работников;
- подрыв делового имиджа и репутации предприятия (в современном мире предприятие базирует свою деятельность не только на финансово-хозяйственной деятельности, но опирается и на нематериальный актив, то есть статус приобретенный, как среди своих клиентов, так и в деловой среде).

Минимизировать риски в экономической деятельности предприятий возможно только с помощью хорошо обученного и грамотно расставленного персонала служб безопасности. Считаем, что в качестве приоритетного направления следует рассматривать образовательную деятельность вузов, занимающихся подготовкой специалистов в сфере обеспечения экономической безопасности предприятий. Решение задач в указанной сфере целесообразно осуществлять по следующим основным направлениям:

- развитие профессионального и гражданского самосознания будущих сотрудников;
- воспитание интереса к профессии и уважение к ее представителям;
- формирование дисциплинированности и ответственного отношения к делу;
- внимательное отношение к персоналу.

Указанные направления работы, по нашему мнению, отражают важнейшие задачи формирования профессиональной готовности специалиста.

Профессионально подготовленным специалистом является тот, у которого сформированы: система профессиональных знаний, умений и навыков; стремления и способности к самостоятельному, творческому и новаторскому решению профессиональных задач; психологическая и педагогическая подготовленность; профессиональные направленность и мотивация, нравственная зрелость и профессиональная культура [8].

В структуре такой готовности мы выделяем ряд компонентов, способствующих формированию целостной профессиональной личности, способной реализовать указанные направления в практической деятельности.

Так, *мотивационный компонент* определяет отношение специалистов к будущей деятельности и характеризуется глубоким стремлением к профессионализму, чувством долга, патриотизма, ответственности, высокими нравственными принципами. Это своеобразная мотивационная готовность кадров предприятия, то есть понимание социальной значимости выполняемых ими действий, желание выполнять их результативно, стремление выполнить их как можно лучше и полезнее для граждан и государства.

Когнитивный компонент такой готовности включает совокупность необходимых для специалиста знаний системы принципов и средств обеспечения экономической безопасности. Он характеризуется знанием осуществления такой деятельности, ее содержания, методов, средств и форм ее организации.

Деятельностный компонент предполагает формирование у специалистов в сфере обеспечения экономической безопасности организаторских и коммуникативных умений и навыков. Он характеризуется умением организовать свою жизнедеятельность в условиях конкурентной среды, установлением педагогически целесообразных отношений с окружающими людьми и персоналом. Здесь, на наш взгляд, уместно заметить, что этот компонент близок к понятию «операциональная готовность», которое подразумевает способность и умение качественно выполнять надлежащие профессиональные действия. Результатом реализации подобных навыков будет устранение конфликтных ситуаций на предприятии.

Деятельность любого предприятия предполагает процесс взаимодействия, который строится как в рамках самого предприятия (отношения соподчинения руководителя и подчиненного), так и взаимодействие между предприятиями. Зачастую, любое взаимодействие упирается в определенные преграды, такие как отсутствие желания подчиненного выполнять возложенные на него обязанности; нарушение трудовой дисциплины; критика и нежелание выполнять указания руководства, что в свою очередь может отразиться на качестве товаров и услуг и т.д. Подобное поведение персонала может повлиять уже на сложившиеся интеграционные связи между предприятиями, тем самым существенно навредить экономической безопасности предприятия, поскольку повлечет за собой нарушение действующего законодательства и подрыв доверия в деловом сообществе.

Однако содержание профессиональной готовности специалиста будет неполным без наличия в ее структуре *высоких нравственных качеств личности*. Процесс становления личности как носителя общечеловеческих ценностей: духовных, мировоззренческих, патриотических, моральных, правовых, культурных - один из главных в процессе формирования профессиональной готовности специалистов.

В основе нравственных качеств личности сотрудника по обеспечению экономической безопасности, по нашему убеждению, должны лежать нравственное сознание, нравственные ценности и нравственные чувства. Это стержень любой воспитанной личности. Особое значение в этом контексте приобретают личностные идеалы и установки выпускника вуза, определяющие его представления о цели и смысле профессиональной деятельности, полезности его труда в современном обществе. Эмоциональной стороной нравственной позиции специалиста будут выступать его нравственные чувства, выражающие его субъективное отношение к другим людям. В качестве таких чувств необходимо выделить: профессиональную честь, совесть, нетерпимость к нарушению закона, эмпатию и личностные переживания. Отсутствие подобных качеств у специалиста в сфере деятельности, связанной с обеспечением экономической безопасности, влечет в целом к подрыву делового имиджа и репутации предприятия, к отрицательным последствиям при взаимодействии с клиентами, к отсутствию возможности привлечения новых клиентов, к построению деловых отношений с потенциальными контрагентами, что существо может навредить экономической безопасности предприятия.

Рассмотренные категории отражают внутреннее состояние сотрудника экономической безопасности предприятия и тесным образом связаны между собой в процессе выполнения задач по ее обеспечению. В связи с чем мы рассматриваем формирование профессиональной готовности специалиста в вузе как важное направление в структуре подготовки квалифицированных кадров для современной экономики страны.

Приоритетом деятельности Правительства Российской Федерации, ее субъектов, федеральных органов исполнительной власти является проблема подготовки квалифицированных кадров для обеспечения экономической безопасности. Многочисленные исследования проблемы в научной и специальной литературе позволяют говорить об ее актуальности на сегодняшний день. Авторами рассмотрен широкий круг вопросов: от проблем, связанных с разработкой концептуальных основ обеспечения безопасности и стабильности государства и общества, до форм и методов ее обеспечения [8; 11; 1].

Отметим, что экономическая безопасность (далее - ЭБ) является важнейшей качественной характеристикой экономической системы, определяющей ее способность поддерживать нормальные условия жизни и деятельности населения страны, устойчивое обеспечение ресурсами развитие народного хозяйства, а также последовательную реализацию национально-государственных интересов России.

Обеспечение защищенности жизненно важных интересов общества и государства, в том числе и в экономической сфере, от внешних и внутренних угроз является одной из первоочередных задач государства. Игнорирование подобных угроз делает невозможным нормальное функционирование экономики страны, замедляет экономический рост производства, что, в конечном счете, приводит к снижению жизненного уровня населения страны. Приоритетом указанного направления деятельности государственных институтов выступают, с одной стороны, определение национальных интересов в экономической сфере, а с другой стороны, подготовка квалифицированных кадров, способных эффективно противодействовать возникающим угрозам, минимизировать возможные риски в экономике.

Напомним, что профессионально подготовленным специалистом является тот, у которого сформированы:

- система профессиональных знаний, умений и навыков;

- стремления и способности к самостоятельному, творческому и новаторскому решению профессиональных задач;

- психологическая и педагогическая подготовленность;

- профессиональные направленность и мотивация, нравственная зрелость и профессиональная культура и самосознание.

В исследованиях последних лет все больше внимания в содержании понятия профессиональной готовности специалиста уделяется сформированности личностных качеств, связанных с конкретной профессией. Профессию, по мнению А.К. Марковой можно рассматривать как с точки зрения общества, так и с точки зрения личности. С точки зрения общества, профессия — это система профессиональных задач, форм и видов профессиональной деятельности, профессиональных особенностей личности, могущих обеспечить удовлетворение потребностей общества в достижении нужного ему значимого результата, продукта. Для конкретного человека профессия — это социально фиксированная обществом область его возможных трудовых действий, для которых человек должен обладать суммой знаний и навыков, иметь соответствующие способности, профессионально значимые качества личности [9].

Мы считаем, что современное экономическое образование, в том числе и реализуемое в БГТУ им В.Г. Шухова, характеризуется переходом от «знаниевой» к «личностно-ориентированной» парадигме. Этот переход обусловлен последовательным движением преподавательского состава от идеи односторонне-функционального к целостному представлению о профессиональном образовании, в котором процессы овладения профессией и профессионального совершенствования органически включены в более широкое пространство социальной, профессиональной и личностной самореализации человека[3].

Инновации, в том числе и экономическом образовании, направлены на повышение степени развития творческой самореализации, прежде всего личности педагога, проявление тенденции открытости, обращение к педагогическому наследию, создание гибких саморазвивающихся систем профессиональной подготовки, электронной образовательной среды.

Значительное внимание в современном педагогическом сообществе уделяется поиску оптимальных путей построения современного образования и его технологического обеспечения.

Нас интересует технология обучения профессиональной деятельности обучаемого, будущего специалиста в области ЭБ, представляющая собой совокупность педагогических действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата обучения в изменяющихся условиях образовательного процесса. Считаем, что важной составляющей разработки технологии обучения, в том числе и по предметам экономико-правового блока, со стороны профессорско-преподавательского состава должны выступать: учет личностных качеств обучаемого, оптимальность, соответствие дидактическим принципам, направленность на активизацию познавательной деятельности студента. Разделяя точку зрения П.И. Образцова, полагаем, что в основу разработки технологии обучения мы можем положить *следующие этапы* проектирования высокоэффективной учебной деятельности обучаемых:

- постановка общих целей и их максимальное уточнение в соответствии с требуемым содержанием;

- формулирование частных дидактических целей с ориентацией на достижение прогнозируемых и планируемых результатов;

- выбор оптимальных форм, методов и средств обучения;
- организация хода учебного процесса;
- оценка текущих результатов и их коррекция [10].

Безусловно, важнейшим элементом любой технологии является обратная связь, осуществляемая между конечным результатом учебной деятельности и каждым промежуточным этапом технологии. Благодаря наличию обратной связи у преподавателя появляется реальная возможность планомерно корректировать учебный процесс, видеть и учитывать ошибки и недочеты.

Например, в ходе деловых игр, как одного из способов реализации имитационных технологий обучаемый имеет возможность получить практический опыт реагирования на острую, или другую, сложную профессиональную ситуацию. Моделирование реальных условий, возникающих в будущей экономической деятельности устраняет, таким образом, риск и ответственность, присущих реальной жизни, оставляя в то же время многие другие аспекты взаимодействия. При этом появляется возможность совершения и наблюдения ошибок, а также апробирования альтернативных вариантов решения проблемы. Этот подход особенно актуален при изучении таких дисциплин как «Экономическая безопасность», «Экономические преступления», «Стратегические аспекты экономической безопасности», «Оценка и управление экономическими рисками».

На наш взгляд, в основе построения любой технологии обучения должен лежать личностно-ориентированный подход, реализация которого возможна при переосмыслении профессиональных позиций педагога в специализированном вузе. Именно при организации личностно-ориентированного занятия, в том числе и по дисциплинам специализации, профессиональная позиция преподавателя должна состоять в том, чтобы знать и уважительно относиться к любому высказыванию студента по содержанию обсуждаемой темы. Педагог должен продумать не только, какой материал он будет сообщать, но и какие содержательные характеристики по поводу этого материала возможны с учетом уже сформированного субъектного опыта обучаемых (как результат их предшествующего обучения у разных преподавателей и собственной жизнедеятельности, знаний и умений, полученных на производственных и других видах практик). Надо продумать, что следует сделать, дабы обсудить «версии» студентов не в жестко-оценочной ситуации («правильно-неправильно»), а в равноправном диалоге. Как обобщить эти «версии», выделить и поддержать те из них, которые наиболее адекватны научному содержанию, соответствуют теме занятия, задачам и целям обучения.

В этих условиях обучаемые будут стремиться быть «услышанными», станут смелее высказываться по затронутой теме, предлагать, не боясь ошибиться, свои варианты ее содержательного обсуждения. Преподавателю нужно быть готовым к тому, чтобы инициировать обучаемых к такому разговору, активно способствовать выражению слушателями их индивидуальных суждений (пусть несовершенных поначалу с позиции научного знания). Обсуждая их на занятии, преподаватель формирует «коллективное» знание, как результат «окультуривания» индивидуальных «семантик», а не просто добивается от студентов воспроизведения готовых образцов, подготовленных им для усвоения».

Говоря о конструировании технологии обучения по той или иной учебной дисциплине экономико-правового блока, мы должны помнить признаки, присущие любой технологии:

- диагностическое целеобразование и результативность (гарантированность достижения целей и эффективности учебного процесса);

- экономичность (обеспечивает резерв учебного времени, оптимизацию труда педагога);

- алгоритмичность, проектируемость, управляемость — отражают различные стороны идеи воспроизводимости технологии обучения в педагогической практике учебного заведения.

Кроме этого, отметим и такие важные признаки, как корректируемость и визуализация, последний из которых позволяет применять в рамках технологии обучения различные мультимедийные средства, макеты, тренажеры, средства криминалистической и специальной техники, что весьма актуально для сегодняшнего дня.

Достижения педагогической теории и практики в области педагогических технологий (Ю.К. Бабанский, М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман и др.) позволили нам разработать технологию формирования профессиональной готовности курсантов и слушателей к ОРД [11; 10; 9]. При этом нами упитывались: личностные качества курсантов и слушателей, оптимальность, соответствие дидактическим принципам, направленность на активизацию познавательной деятельности обучающихся. В основу разработки технологии обучения была положена идея проектирования высокоэффективной учебной деятельности курсантов и слушателей. В связи с этим, предлагаемая нами *технология представляет собой* определённую последовательность педагогических-процедур, операций и приемов, составляющих в совокупности целостную дидактическую систему, реализация которой в ходе обучения курсантов ОРД приводит к достижению гарантированных целей обучения и способствует целостному развитию личности обучающегося. *Основными этапами технологии* выступают: вводный (диагностический); основной (мотивационно-содержательный); контрольно-оценочный; итоговый (аналитический) [4: 5: 6: 7]

В ходе реализации технологии происходит усвоение заданного содержания образования, его взаимодействие с личным опытом студентов в соответствии с имеющимся уровнем развития обучающихся. Поэтому целесообразным становится дополнение классических форм обучения в вузе современными технологиями, такими как: семинар с элементами проблемности, семинар с использованием сократовской беседы, семинар - «мозговой штурм», семинар - анализ конкретных ситуаций, ролевые игры и т.п.

Апробируется педагогическая технология формирования профессиональной готовности в ходе изучения специальных дисциплин; выявляются педагогические условия повышения эффективности преподавания специальных дисциплин в образовательных учреждениях, способствующих формированию профессиональной готовности; проводится количественная и качественная оценка сформированности компонентов готовности обучающихся экспериментальной и контрольной групп.

Раскроем содержание основных этапов педагогической технологии формирования профессиональной готовности:

1 этап - вводный (диагностический) - определяет исходные показатели формирования профессиональной готовности. Обучающиеся осознают свой статус, с помощью педагога определяют готовность к освоению выбранной деятельности; на этом этапе проводится диагностика их индивидуальных особенностей; в ходе занятий с использованием игровых ситуаций у обучающихся формируются умения и навыки практических действий, необходимых специалистам для грамотного выполнения функциональных обязанностей; усваиваются основные положения и понятия конкретного раздела или курса в целом.

2 этап - основной (мотивационно-содержательный) - характеризуется созданием необходимой базы дальнейшей работы по формированию профессиональной готовности; развитием у обучающихся профессионально-деловых качеств, которые предусмотрены государственными образовательными стандартами; на данном этапе наряду с традиционным обучением вводятся элементы технологии активного обучения, что позволяет стимулировать деятельность обучающихся по дальнейшему изученною курса.

3 этап - контрольно-оценочный, на котором происходит закрепление теоретических знаний при отработке профессиональных ситуаций; используются ролевые и деловые игры; усваиваются умения и навыки, происходит оценка полученных результатов и ориентация на дальнейшее формирование профессиональной готовности, проводится комплексная диагностика, а также определяется уровень сформированности профессиональной готовности обучающихся.

4 этап - итоговый (аналитический) - в ходе него осуществляется окончательное формирование у обучаемых интереса к избранной профессии. Наблюдается высокая активность обучающихся, достаточная результативность.

Эффективность реализации педагогической технологии обеспечивается созданием педагогических условий, которые были выявлены в ходе исследования:

- формирование личного опыта обучающихся на основе развития субъект-субъектных отношений в учебно-воспитательном процессе;
- создание у них профессионально-значимой мотивации к учебной деятельности;
- расширение диапазона профессиональных функций в образовательном процессе;
- использование в организации учебного процесса современных методов, приемов, средств и форм обучения, направленных на включение обучаемых в правоохранительную деятельность.

Кроме того, в процессе реализации этапов технологии нами учитывался и еще один момент. Образовательное учреждение следует рассматривать не только как учебное заведение, где можно получить специальные знания, но и как своего рода тренировочный полигон для развития своих способностей с помощью педагогов — специалистов своего дела — и при этом овладевать профессиональными способами правоохранительной деятельности. В русле активизации образовательной деятельности учебного процесса вузов необходимо повышение мотивации обучающихся. Поэтому программы должны быть гибкими, информативными и своевременно изменяться в зависимости от потребностей общества, категории обучающихся, исходного уровня знаний курсантов и слушателей. Кроме того, при разработке таких программ исходным принципом должен быть принцип дифференцированной подготовки и индивидуального подхода (ВЛ. Кикоть, А.М. Столяренко). Эти требования также учитывались нами в ходе опытно экспериментальной работы.

Покажем реализацию отдельных этапов технологии. Важнейшим из них является *мотивационный этап*. Мотивация оперативно-разыскной деятельности — это сложное психологическое образование, представляющее собой совокупность мотивов, выражающих предмет потребности оперативников и конфидентов, и реализуемых ими в деятельности для достижения конкретных целей. В процессе исследовательской, опытно-экспериментальной работы нами выявлялись и проверялись группы конкретных мотивов, побуждающих обучающихся к профессиональной деятельности. Следует подчеркнуть, что обучающиеся в ходе анкетирования отмечают необходимость активизации процесса обучения, «чтобы было более интересно», «хотелось бы больше участвовать в различного рода ситуациях, имитирующих настоящее задание»,

«интересными бывают занятия с использованием игровых ситуаций». Нами были разработаны экспертные карты, позволяющие независимым экспертам оценить профессионально-значимые качества, составляющие основу когнитивного и деятельностного компонентов. В процессе оценивания были учтены личностные особенности и способности, проявляющиеся в ходе проведения различных занятий по курсу в течение всего периода изучения дисциплины Учитывались и результаты текущего, промежуточного и итогового контроля. В итоге участники распределились по трем уровням.

Примерные уровни сформированности профессиональной готовности раскрываются следующим образом:

- *высокий* (профессионально-творческий) уровень отличается готовностью будущих специалистов к профессиональной деятельности, позволяющей конструктивно соединить отдельные элементы всех известных методов и форм профессиональной деятельности, созданием новых методик, технологий. Слушатели увлечены изучаемыми дисциплинами, имеют прочные знания и высокий уровень мотивации, с интересом воспринимают и решают сложные задания, требующие самостоятельности и творчества, глубокого анализа. Средний балл - выше 6;

- *средний* (профессионально-репродуктивный) уровень готовности означает изучение, анализ и синтез всех необходимых для профессиональной деятельности знаний, умений и навыков, существующих методик и технологий, их конкретизацию и модификацию для определенных условий. Характеризует слушателей, которые достаточно активно работают на занятиях, однако, уделяют внимание только основным дисциплинам, по другим дисциплинам интересуются только отдельными разделами. Средний балл - от 3 до 6;

- *низкий* (профессионально-ознакомительный) уровень характеризуется поиском и изучением передового опыта ОРД, необходимой научно-практической литературы, решением оперативных задач, определенных форм и методов работы, их видоизмененным повторением в практической деятельности или точным воспроизведением; обучающиеся имеют неполные знания по темам курса, но вполне охотно слушают объяснения преподавателя, ответы товарищей, безынициативны, уровень мотивации низкий. Интересуются лишь теми вопросами, которые несут нечто новое, необычное. Средний балл от - 0 до 3.

В результате сравнительного анализа уровней сформированности составляющих мотивационного компонента у обучающихся экспериментальной и контрольных групп в целом наблюдалась положительная динамика по всем группам выделенных мотивов. Причем, по таким мотивам, как склонность к обоснованному риску в ОРД, стремление реализовать свой авторитет и стремление к выражению своих качеств в сложных опасных ситуациях установлен значительный прирост в экспериментальной группе по сравнению с контрольной (19,6 и 4,5%; 13 и 2.2%; 10,9 и 6.7% соответственно).

С целью активизации познавательной деятельности обучающихся в ходе изучения специальных дисциплин мы использовали игровые формы, спектр назначения которых для развития и самореализации обучающихся в их служебной деятельности достаточно широк. Нами использовались деловые игры, представляющие собой своеобразный тренинг функциональной (оперативно-служебной) или воспитательной деятельности. При этом мы выделяли операционные игры, помогающие отрабатывать выполнение конкретных операций: освобождение заложников, задержание особо опасных преступников, проведение оперативно- поисковых мероприятий и др. Использование

игровых форм повышает интерес обучающихся к учебным занятиям, рост познавательной активности в процессе обучения, приобретение участниками игры навыков принятия решений в сложных ситуациях, влияет на изменение самооценки, повышение ее объективности

Таким образом, на наш взгляд, педагогическая технология формирования профессиональной готовности специалиста в сфере экономической безопасности в образовательных организациях России должна представлять собой последовательность педагогических процедур, операций и приемов, составляющих в совокупности целостную дидактическую систему, реализация которой в ходе обучения специальным экономическим дисциплинам приводит к достижению гарантированных целей обучения и способствует целостному развитию личности – будущего специалиста по экономической безопасности.

Список литературы

1. Градов А.П., Ильин И.В. Экономическая безопасность страны: принципы анализа состояния и противодействия угрозам // Экономическая наука современной России. – 2005. - № 3. – с. 88-101.

2. Даль В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия. – М.: Эксмо, 2008.

3. Дорошенко Ю.А. Методология оценки эффективности инновационной инфраструктуры высшего учебного заведения /Ю.А. Дорошенко, И.О. Малыхина// Вестник БГТУ им. В.Г. Шухова.

4. Кабанов А.А., Бончук Г.И. Внутренние и внешние угрозы экономической безопасности предприятия // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России № 1 (37). 2008.

5. Криворотов, В.В., Калина А.В., Эриашвили Н.Д. Экономическая безопасность государства и регионов: Учеб. пособие / В.В. Криворотов, А.В. Калина, Н.Д. Эриашвили. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 351 с.

6. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе / М.В. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 75 с.

7. Краева Л.И. Современные педагогические технологии / Л.И. Краева, Т.А. Грузнова, Н.Д. Мартынец. – Сыктывкар, 1999. – 93 с.

8. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина, Всесоюзн. НИИ проф-техн. образования. – М.: Высш. школа, 1990. – 117 с.

9. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Междунар. Гуманит. Фонд «Знание», 1996. – 308 с.

10. Образцов П.И., Дидактика высшей военной школы: учеб. пособие / П.И. Образцов, В.М. Косухин. – Орел: Академия спецсвязи России, 2004. – 317 с.

11. Сластенин В.А. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1999. – 223 с.

4.2. Компетентностный компонент психологической культуры как условие актуализации личностных и профессиональных ресурсов преподавателей военных вузов

Рассматривая психологическую культуру преподавателя военного вуза в единстве и взаимосвязи проявления как личностной и деятельностной форм существования и функционирования, можно указать на важнейшие составляющие её компоненты: аксиологический, компетентностный, функциональный, отношенческий, поведенческий. Рассмотрим один из компонентов – компетентностный – подробно.

Компетентностный компонент интегрирует совокупность профессиональных компетенций, обеспечивая эффективную реализацию актуальных и потенциальных возможностей, позволяя преподавателю продуктивно осуществлять профессиональную деятельность и достигать вершин в профессиональной сфере и в личностном росте.

Критерием данного компонента является профессиональная компетентность (подготовленность) преподавателя, которая характеризуется способностью к самостоятельному выполнению профессиональных задач, освоению новых знаний и умений, адекватному оцениванию результатов своего труда, умением эффективно применять знания на практике.

Профессиональная компетентность рассматривается как характеристика качества подготовки специалиста, потенциала эффективности трудовой деятельности [22]. В педагогике данную категорию рассматривают либо как производный компонент от «общекультурной компетентности» (Н. Розов, Е.В. Бондаревская), либо как «уровень образованности специалиста» (Б.С. Гершунский, А.Д. Щекатунова). Если попытаться определить место компетентности в системе уровней профессионального мастерства, то она находится между исполнительностью и совершенством [28].

Развитие профессиональной компетентности – это развитие творческой индивидуальности, формирование восприимчивости к педагогическим инновациям, способностей адаптироваться в меняющейся педагогической среде.

В.Ю. Кричевский выделяет следующие виды профессиональной компетентности:

- функциональную, которая характеризуется профессиональными знаниями и умением их реализовывать;
- интеллектуальную, выражающуюся в способности аналитически мыслить и осуществлять комплексный подход к выполнению своих обязанностей;
- ситуативную, позволяющую действовать в соответствии с ситуацией;
- социальную, предполагающую наличие коммуникативных и интегративных способностей [8].

А.К. Маркова также выделяет несколько видов профессиональной компетентности, наличие которых определяет зрелость человека в профессиональной деятельности. Среди них:

- специальная, или деятельностная профессиональная компетентность, характеризующая владение деятельностью на высоком профессиональном уровне и включающая не только наличие специальных знаний, но и умение применять их на практике;
- социальная профессиональная компетентность, характеризующая владение способами совместной профессиональной деятельности и сотрудничества, принятыми в профессиональном сообществе приемами профессионального общения;

- личностная профессиональная компетентность, отражающая владение способами самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональной деформации. Сюда же относят способность специалиста планировать свою профессиональную деятельность, самостоятельно принимать решения, видеть проблему;

- индивидуальная профессиональная компетентность, характеризующая владение приемами саморегуляции, готовность к профессиональному росту, неподверженность профессиональному старению, наличие устойчивой профессиональной мотивации [13].

Н.В. Кузьмина в своей работе «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения» рассматривает следующие виды профессиональной компетентности:

- специальную и профессиональную компетентность в области преподаваемой дисциплины;

- методическую компетентность в области способов формирования знаний, умений;

- социально-психологическую компетентность в области процессов межличностного общения;

- дифференциально-психологическую компетентность в области мотивов, способностей, направлений обучающихся;

- аутопсихологическую компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности [11].

Исследования психологических аспектов компетентности преподавателя (А.А. Воротникова, Н.С. Глуханюк, О.В. Гришечко, Л.В. Губанова, Т.А. Кильмяшкина, А.В. Копнышева, Л.А. Лазаренко, С.А. Мансурова, Н.В. Малухина и др.) являются теоретическими предпосылками разработки представлений о содержательных компонентах психологической культуры преподавателя военного вуза.

Результаты исследований В.В. Семикина показывают, что в основе каждой ключевой компетенции лежит психологическая составляющая как определенная система психологических свойств, отражающих необходимый минимум психологических знаний и умений, обеспечивающий достижение успеха в различных формах взаимодействия с миром, другими людьми и самим собой [23].

И.Л. Пересторонина указывает на то, что профессиональная компетентность преподавателя представляет собой совокупность профессионально-педагогических компетенций, в которую входят: социально-психологическая компетенция, коммуникативная и профессионально-коммуникативная компетенции; общепедагогическая профессиональная компетенция (психолого-педагогическая и методическая); предметная компетенция в сфере педагогической специальности; профессиональная самореализация [16].

В контексте настоящего исследования к основным показателям компетентностного компонента психологической культуры преподавателя военного вуза мы относим познавательную, социальную, перцептивную, рефлексивную и аутопсихологическую компетенции.

Познавательная компетенция представляет собой совокупность компетенций преподавателя в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесённой с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности.

Е.А. Климов, характеризуя познавательные процессы, определяющие эффективность профессионального взаимодействия в системе «человек-человек» указывает на то, что

важней «не острота зрения или слуха, а своеобразная душеведческая направленность ума, наблюдательность к проявлениям чувств, ума и характера человека, к его поведению; умение или способность мысленно представить, смоделировать его внутренний мир, а не приписывать ему свой собственный или иной, знакомый по опыту или газетам» [6, С.133]. Вышесказанное прямо указывает на наличие детерминирующих связей между познавательной сферой преподавателя и уровнем сформированности его психологической культуры.

Познавательная компетентность является интегрированным качеством личности преподавателя, своего рода функционально-поисковым алгоритмом реализации познавательных потребностей в ходе мотивированной, активной познавательной деятельности, направленным на приращение знаний, умений и навыков, реализующихся в профессиональной деятельности. Она включает в себя действия, имеющие отношение к накоплению знаний о целях педагогической системы и средствах их достижения, о состоянии объектов и субъектов профессионально-образовательной среды на различных стадиях решения педагогических задач. Среди основных показателей сформированности познавательной компетентности преподавателя военного вуза можно назвать:

- умение ставить цель и организовывать её достижение;
- способность к планированию, активному анализу, рефлексии, самооценке и коррекции своей профессионально-познавательной деятельности;
- поленезависимость когнитивного стиля в профессиональной деятельности;
- выраженную социальную креативность.

В ходе анализа профессиональной деятельности преподавателей военных вузов были рассмотрены выделенные В.И. Моросановой значимые для формирования компетентностного компонента психологической культуры процессы, связанные со структурными звеньями саморегуляции: планирование, моделирование, программирование, оценивание, контроль за результатами и коррекция действий на основе индивидуально принятых эталонов успешности деятельности [14].

Существенное значение для саморегуляции деятельности имеет выработка навыков планирования своей работы. Показатели по шкале «Планирование», отражающие индивидуальные особенности целеполагания и удержания целей, уровень сформированности у индивида осознанного планирования деятельности и у военных, и у гражданских преподавателей находятся в высоком диапазоне, что позволяет говорить о том, что планирование ими своей деятельности характеризуется реалистичностью, детализированностью, иерархичностью и устойчивостью. Результаты тестирования по шкале «Моделирование», позволяющие диагностировать индивидуальную развитость представлений о системе внешних и внутренних значимых условий, степень их осознанности, детализированности и адекватности, показали, что военные преподаватели обладают большей (7,4±0,1 балла), хотя и незначительно, по сравнению с гражданскими преподавателями (7,0±0,2 балла), способностью выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в адекватности программ действий планам деятельности. Шкала «Программирование» оценивает индивидуальную развитость осознанного программирования человеком своих действий. И у военных, и у гражданских преподавателей были обнаружены достаточно высокие показатели по данной шкале (6,8±0,2 балла и 6,6±0,1 балла соответственно), что позволяет говорить о сформировавшейся у них потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, детализированности и развернутости разрабатываемых программ. Высокие показатели по шкале «Оценивание

результатов» (6,6±0,1 балла у военных преподавателей и 6,9±0,2 балла у гражданских преподавателей) свидетельствует о развитости и адекватности их самооценки, сформированности и устойчивости субъективных критериев оценки успешности достижения результатов. Наибольшие различия были обнаружены при анализе результатов по шкале «Гибкость», характеризующей уровень способности перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий. Показатели по данной шкале гражданских преподавателей (7,6±0,1 балла) достоверно выше, чем у военных преподавателей (6,7±0,1 балла), что говорит о том, что они значительно легче перестраивают планы и программы исполнительских действий и поведения, способны быстрее оценить изменение значимых условий и перестроить программу действий. И хотя показатели гибкости у военных преподавателей также находятся в высоком диапазоне, тем не менее, сложившиеся стереотипы субординационных военно-профессиональных взаимодействий затрудняют способность выделять значимые условия, оценивать рассогласование полученных результатов с целью деятельности и вносить коррекции [18].

Изучение когнитивных стилей [7] преподавателей военных вузов позволило выявить полезависимость у 36,4% военных преподавателей и у 52,2% гражданских преподавателей, поленезависимость – у 63,4% военных и 47,8% гражданских преподавателей. Как показали специальные наблюдения, поленезависимые преподаватели обнаруживают высокую автономность, стабильный образ «Я», низкий уровень интереса к другим людям, устойчивость при внушении, критичность, компетентность и отчужденность. В общении они, прежде всего, видят познавательную ценность и не стремятся к эмоциональной поддержке или одобрению со стороны других людей, что приводит к стилю общения, характеризующемуся минимизацией контактов с другими людьми и самодостаточностью. Полезависимость соотносится с такими личностными чертами, как общительность, жизнерадостность, зависимость от группы. Наблюдения показали, что благодаря своей повышенной коммуникативной сензитивности и умению использовать социальные контакты для решения проблем полезависимые преподаватели достигают тех же результатов, что и поленезависимые, а в ситуациях межличностного взаимодействия даже больших.

Результаты диагностирования социальной креативности [26] свидетельствуют о том, что для военных преподавателей в целом характерен недостаточно высокий её уровень. Для 18,6% испытуемых присущ низкий её уровень, для 25,6% – ниже среднего, для 34,2% – средний, для 16,2% – выше среднего и для 5,4% – высокий, что, на наш взгляд, свидетельствует о недостаточно развитом творческом потенциале во взаимоотношениях с социальным окружением. В то же время для гражданских преподавателей характерным является более высокий уровень социальной креативности. Низкий уровень диагностирован у 12,8% респондентов, ниже среднего – у 16,6%, средний – у 36,8%, выше среднего – у 20,2% и высокий – у 13,6%. Это свидетельствует о более развитой способности проявлять творческий, нетрадиционный подход в установлении и поддержании социальных контактов [18].

Полученные результаты свидетельствуют о достоверно более высоком уровне сформированности отдельных компонентов познавательной компетентности гражданских преподавателей по сравнению с военными преподавателями. При этом для всей выборки преподавателей военных вузов в целом характерен средний уровень сформированности данного компонента психологической культуры, что ориентирует на проведение дальнейших исследований.

Взаимодействие человека (преподавателя военного вуза в частности) с другими представителями социума позволяет среди многих форм проявления компетентности выделить и такой ее вид как *социальная компетентность*.

Социальная компетентность, по мнению И.А. Зимней, является одной из ключевых, так как обеспечивает нормальную жизнедеятельность человека в социуме и является целостным результатом профессионального образования [5].

При этом следует отметить, что понятие «социальная компетентность» в литературе рассматривается с различных точек зрения. Анализ, проведенный Максимовой Н.Е. с соавт., показал, что в социальной психологии структуры социальной компетенции описываются, как правило, в терминах социальных стереотипов, ценностей и норм, ролей, социальных установок (аттитюдов), социальной идентичности личности, Я-концепции, социальных репрезентаций [12].

И.А. Зимняя на материале изучения социальной работы предлагает три основания рассмотрения социальной компетентности. «Первое соотносится с собственно личностной характеристикой социального работника. Второе – компетентность социального работника, включающая специальные знания и умения не только в конкретной области работ (например, образование), но и в тех ее сферах, которые прямо или косвенно с ней связаны (например, семейные отношения). Третье – умение устанавливать адекватные межличностные и конвенциальные отношения в различных ситуациях общения» [4].

Р. Вундерер и П. Дик в своих исследованиях под социальной компетентностью подразумевают способность (умение) и готовность (желание) людей относиться к себе и своим партнерам конструктивно, независимо, со стремлением к сотрудничеству и с учетом сложившейся ситуации [1].

Рассматривая социальную компетентность с позиций психологии развития, А. Мастен и Д. Котсворт говорят о ней как о навыках человека, достаточных для выполнения задач, присущих тому жизненному периоду, в котором этот человек находится [29].

Под социальной компетентностью преподавателя военного вуза подразумевается, прежде всего, социальная зрелость его личности, наличие навыков эффективного взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса. Социальная компетентность преподавателя военного вуза характеризуется его способностью брать на себя ответственность, совместно вырабатывать решение и участвовать в его реализации, толерантностью к представителям разных этнокультур и религий, обучающимся в военном вузе, проявлением сопряженности личных интересов с потребностями военного вуза и вооруженных сил в целом.

Социальная компетентность преподавателя военного вуза должна включать в себя:

- знания об устройстве и функционировании социальных институтов в обществе; о социальных структурах; о различных социальных процессах, протекающих в обществе и в вооруженных силах;

- знания ролевых требований и ролевых ожиданий, предъявляемых в условиях образовательного процесса военного вуза, а также связанные с ними навыки ролевого поведения;

- знания общечеловеческих норм и ценностей, а также норм в различных сферах и областях социальной жизни и военно-профессиональной деятельности;

- знания и представления человека о себе, восприятие себя как социального субъекта и т.д.;

- умения и навыки эффективного социального взаимодействия (владение средствами вербальной и невербальной коммуникации, механизмами взаимопонимания в процессе общения) [20].

Следует отметить, что социальная компетентность является системным многокомпонентным образованием личности, включающим психологические составляющие. Социальная компетентность как механизм активизации внутренних резервов личности, фактор эффективного социального поведения, отношений и взаимодействий может в полной мере считаться одной из характеристик психологической культуры преподавателя военного вуза.

Перцептивная компетенция – это способность проникать во внутренний мир Другого, преодолевать неопределенность, сопереживать. В рамках психолого-акмеологического подхода (К.А. Абульханова, О.С. Анисимов, С.А. Анисимов, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Е.А. Климов, Р.Л. Кричевский, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, И.Н. Семенов, Е.А. Яблокова и др.). Среди основных характеристик проявления перцептивной компетенции как компонента психологической культуры преподавателя можно назвать:

- полноту и объективность отображения психологических характеристик профессионально-образовательной среды, в которой находится преподаватель;

- способность преподавателя прогнозировать изменения, которые могут произойти в профессионально-образовательной среде;

- полноту и объективность отображения преподавателем психических особенностей, которые присущи каждому из субъектов профессионально-образовательной среды;

- полноту и объективность отображения психических особенностей себя самого.

В результате исследования отдельных аспектов перцептивной компетенции были оценены следующие характеристики: взаимопознание, взаимопонимание, взаимовлияние, социальная адаптивность, социальная активность, социальная автономность.

Взаимопознание как степень адекватности оценки личностных особенностей партнеров по взаимодействию в высокой степени проявляется у 63,2% гражданских преподавателей военных вузов и у 49,6% военных преподавателей, в средней – у 36,8% и 51,4% соответственно.

Взаимопонимание, характеризующее уровень конфликтности в коллективе, выраженность общих интересов, умение понять точку зрения оппонента, другого человека в равной мере проявляется на высоком уровне и у военных, и у гражданских преподавателей военных вузов и составляет 76,3%. Средний уровень проявления взаимопонимания диагностирован у 23,7% в каждой исследуемой выборке.

Взаимовлиянием, отражающим степень значимости мнения, поступков других представителей коллектива, самокоррекции, саморефлексии, в высшей степени обладают 20,4% военных преподавателей и 29,4% гражданских преподавателей военных вузов. Средняя степень проявления взаимовлияния диагностирована у 79,6% военных преподавателей и у 70,6% гражданских преподавателей.

Социальная автономность как отражение значимости личностной позиции в совместных действиях и организации или участии в совместной деятельности в большей степени характерна для военных преподавателей – в данной выборке отмечено 87,5% результатов высокого диапазона и 16,5% результатов среднего диапазона. У гражданских преподавателей достоверно результаты по данному показателю ниже (62,3% высокой степени развития и 37,7% средней степени развития).

Социальная адаптивность, отражающая благополучность взаимоотношений, удовлетворенность своим положением в коллективе, гибкость поведения, контактность внутри коллектива и с внешним окружением, наоборот, ярче выражена у гражданских преподавателей военных вузов. Высокая степень социальной адаптивности диагностирована у 73,9% гражданских преподавателей против 51,3% у военных преподавателей.

Социальная активность, характеризующая направленность социальной ориентации, ведущие мотивы взаимодействия с окружающими, эффективность совместной деятельности в высокой степени проявляется у 53,4% военных преподавателей, что выше на 16,2% чем среди гражданских преподавателей военных вузов [17].

Как указывалось выше, перцептивная компетенция предполагает и объективное восприятие себя, которое исследовалось с помощью методики перцептивно-образной самооценки В.В. Бойко. Главный акцент сделан на изучении устойчивости нейтральных и позитивных эмоциональных состояний в обычной, благоприятной и неблагоприятной ситуациях. Нормативная изменчивость «Я-образа» была диагностирована у большинства испытуемых в обеих выборках (50,2% среди военных преподавателей и 52,2% среди гражданских преподавателей). Ответные эмоциональные реакции на жизненные ситуации данных респондентов адекватны и имеют коммуникабельную форму. Приемлемая ригидность «Я-образа» обнаружена у 46,0% военных преподавателей и 42,6% гражданских преподавателей. Их эмоциональные состояния мало меняются в соответствии со смысловым воздействием, эмоции слабо «дышат» и недостаточно информируют партнеров о переживаниях событий. Кроме того у 3,8% военных преподавателей и у 5,2% гражданских преподавателей отмечена гипертимическая ригидность «Я-образа», сопровождающаяся постоянно высоким энергетическим тонусом. При этом диапазон проявления эмоций очень узок, они не могут адекватно проявляться. Данное обстоятельство несколько затрудняет расшифровку эмоций со стороны окружающих: личность всегда на подъеме, и трудно понять, как она относится к позитивным переменам. Однако в целом ее психогигиенический «Я-образ» находится в коммуникабельных границах, хотя, возможно, партнеры чувствуют некоторый дискомфорт.

Рефлексивная компетенция является одной из ключевых компетенций преподавателя и представляет собой способность выявлять, анализировать, оценивать и сравнивать алгоритмы, а также мотивы и результаты своих действий, поведения и мышления.

Н.В. Зеленко считает, что «рефлексивная компетенция связана с интегративной, неотъемлемой способностью … оценить свой труд в целом, умением увидеть причинно-следственные связи между его задачами, целями, способами, средствами, условиями, результатами» [3].

Аналогичную точку зрения высказывает О.П. Нестеренко, рассматривая рефлексивную компетенцию педагога как умение осуществлять самооценку и самодиагностику деятельности, соотносить собственный опыт педагогической деятельности с целями образования; знание достоинств и недостатков собственной педагогической деятельности [15, С.13].

В.И. Стенькова определяет рефлексивную компетенцию как адекватное представление о своих профессиональных характеристиках, умение регулировать свою профессиональную деятельность [25, С.12].

Е.Л. Ушакова определяет рефлексивную компетенцию учителя как интегральное, динамическое, структурно-уровневое образование личности, включающее: рефлексию ценностно-смысловых аспектов педагогической деятельности, рефлексию профессионально-личностного потенциала, рефлексию профессионально-педагогической ответственности, рефлексию педагогическую, прикладную, сложившихся в результате активности учителя как субъекта педагогической деятельности [27, С.7].

Рефлексивные процессы постоянно сопровождают самоанализ и самооценку преподавателей. Они обеспечивают им обратную связь со стороны всех субъектов профессионально-образовательной среды, с которыми они взаимодействует в процессе своей деятельности. С помощью рефлексии преподаватель может переосмыслить свою педагогическую деятельность, оценить свой уровень развития профессиональной компетентности и выбрать направления её саморегулируемого развития.

Среди основных показателей рефлексивной компетенции преподавателя следуют назвать способности:

- выявлять, анализировать, сравнивать и оценивать личные ценности и потребности;
- выявлять, анализировать, классифицировать и оценивать собственные знания, умения и навыки;
- определять недостающие знания, умения и навыки для успешной самореализации;
- разрабатывать стратегии и тактики непрерывного образования и личного развития.

Оценка уровня сформированности педагогической рефлексивности (по О.В. Калашниковой) выявила достоверные различия между военными и гражданскими преподавателями военных вузов. Так, у гражданских преподавателей диагностирован высокий уровень педагогической рефлексивности у 12,2% респондентов, средний – у 69,4%, низкий – у 18,4%, в то время как у военных преподавателей – 8,8%, 51,6% и 39,6% соответственно. В то же время уровень развития общей рефлексивности (по методике А.В. Карпова) показал более идентичные результаты между исследуемыми группами. Так, высокий уровень рефлексивности диагностирован у 22,4-23,6% респондентов, средний – у 64,6-68,0% и низкий – у 8,4-13,0% опрошенных [17].

Проведенные эмпирические исследования свидетельствует о статистически достоверных различиях между респондентами в исследуемых показателях перцептивной и рефлексивной компетенций, что при едином стандарте требований к личностному и профессиональному развитию преподавателя военного вуза требует поиска новых подходов к решению данной проблемы. Следует отметить, что рассмотренные компетенции наряду с другими должны не только обеспечивать эффективность педагогического процесса, но, прежде всего, являться основой саморазвития в целом и психологической культуры в частности.

Аутопсихологическая компетентность представляет собой метакомпетентность, участвующую в развитии других видов психологической компетентности. Специалисты рассматривают аутопсихологическую компетентность достаточно широко и неоднозначно – от упрощенного понимания отдельных когнитивных аспектов до сложных интегральных характеристик, определяя ее как:

- «осведомленность педагога о способах профессионального самосовершенствования, о сильных и слабых сторонах личности и деятельности, о том, что и как нужно сделать в отношении самого себя, чтобы повысить качество своего труда» [10];
- «совокупность и иерархию личностных свойств, обеспечивающих уровень и качество функционирования системы саморегуляции в сферах самосознания,

самочувствия и самодеятельности и оказывающих стимулирующее влияние на развитие личности во всех областях жизнедеятельности» [2];

- «сложноинтегрированное личностное новообразование, включающее уровневое освоение человеком знаний, умений, навыков в сфере самопознания, саморегуляции и самореализации» [24];

- «интегральную профессионально-личностная характеристику, включающую в себя готовность и способности специалиста к внутренней психоаналитической работе по анализу и изменению собственных психических ресурсов и способности к саморазвитию путем изменений своего внутреннего состояния за счет приобретения, закрепления, контроля знаний, умений и навыков» [9].

Аутопсихологические способности выражают технологическую составляющую процесса самоизменения и объединяют набор конкретных психологических навыков, приемов, психотехнологий, обеспечивающих реализацию процессов самоизменения. В целом можно говорить о таких умениях, образующих данный вид компетентности, как умения самодиагностики, самомотивирования, саморазвития и самокоррекции [21].

Оценка уровня развития аутопсихологической компетентности позволила диагностировать высокие показатели самоуважения, самоуверенности, самоинтереса как у военных, так и гражданских преподавателей. Большинство респондентов ориентированы на внешнюю оценку, ожидание положительного отношения других, при этом у них отмечены невысокие показатели волевой регуляции, самопонимания и аутосимпатии. Достоверные различия обнаружены только по шкале «саморуководство» – у военных преподавателей данные показатели оказались на 28,9% выше по сравнению с гражданскими преподавателями.

При изучении субъективного контроля (по методике Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, Л.М. Эткинд) у преподавателей по всем семи шкалам получены показатели среднего диапазона. Наибольшие значения зарегистрированы в сферах «здоровье» (средний ранг равен 0,39 у гражданских и 0,42 у военных преподавателей) и «семейные отношения» (средний ранг равен 0,44 у гражданских и 0,48 у военных преподавателей), минимальные значения получены по шкале «интернальность в области достижений» (средний ранг равен 0,68 у гражданских и 0,72 у военных преподавателей).

Исследование показало неравномерность развития отдельных показателей аутопсихологической компетентности у преподавателей военных вузов, характеризующих целостность самосознания, реалистичность самооценки, самопринятие, уверенность в себе, презентацию себя, самоконтроль и самокоррекцию.

Таким образом, проведенный теоретический анализ и эмпирические исследования позволяют рассматривать психологическую культуру преподавателей военных вузов как полисистемное явление, характеризующееся сложной структурой, способной к изменению и развитию. Важным компонентом в этой структуре, безусловно, является компетентностный компонент, который можно рассматривать как условие актуализации личностных и профессиональных ресурсов педагогов.

Социальный запрос на профессионализм и компетентность преподавателя военного вуза ориентирует его на интенсификацию своего профессионального развития, актуализацию внутреннего потенциала, непрерывное развитие психологической культуры личности. При этом развитие компетентностного компонента психологической культуры следует рассматривать с одной стороны – как развитие отдельных ее компонентов (познавательной, социальной, перцептивной, рефлексивной и других компетенций), с другой – как интеграционный процесс развития аутопсихологической компетенции.

Список литературы

1. Вундерер В., Дик П. Ключевая роль социальной компетенции в концепции сопредпринимательства // Проблемы теории и практики управления. – 2003. – №5. – С.106.

2. Егорова Т.Е. Аутопсихологическая компетентность личности. – Н. Новгород: Изд-во Волго-Вят. акад. гос. службы, 1997. – 35 с.

3. Зеленко Н.В. Профессиональная компетентность учителя технологии // «Синергетика образования». – 2008. – №11; URL: www.sinobr.ru/2021-1356 (дата обращения 12.11.2021 г.).

4. Зимняя И.А. Социальная работа как профессиональная деятельность // Социальная работа / Отв. ред. И.А. Зимняя. – Вып. 2. – М., 1992. – С.13.

5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С.34–42.

6. Климов Е.А. Психология профессионала. М: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 454 с.

7. Когнитивная психология: учебник для вузов / Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – С.289–291.

8. Кричевский В.Ю. Профессиограмма директора школы. Проблемы повышения квалификации руководителей школ. – М.: Педагогика, 1987. – С.67.

9. Круглик С.В. Формирование аутопсихологической компетентности будущих специалистов помогающих профессий социономического типа: автореф. дисс. … канд.пед.наук. – М., 2011. – 23 с.

10. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 87 с.

11. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 117 с.

12. Максимова Н.Е., Александрова И.О., Тихомирова И.В. и др. Структура и актуалгенез субъекта с позиций системно-эволюционного подхода // Психологический журнал. – 2004. – №1. – С.24.

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

14. Моросанова В.И., Сагиев Р.Р. Опросник «Стиль саморегуляции поведения – СПП-98» // Вопросы психологии. – 2000. – №2. – С.118–127.

15. Нестеренко О.П. Формирование этнокультурного компонента профессиональной компетенции учителя в системе повышения квалификации: автореф. дисс. … канд.пед.наук. – М., 2010. – 23 с.

16. Пересторонина И.Л. Особенности формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении второго иностранного языка / Научное исследование и российское образование: идей и ценности XXI века. Материалы 6-й междисциплинарной научно-практической конференции аспирантов и соискателей / Сост. Фанькина Н.В. – М.: АПК и ПРО, 2003. – С.177–181.

17. Петровская М.В. Перцептивная и рефлексивная компетенции как критерий развития психологической культуры преподавателя военного вуза // Инвест вестник регион. – 2014. – №3. – С.72–80.

18. Петровская М.В. Познавательная компетентность как показатель психологической культуры преподавателя военного вуза // в сб. материалов

IV Международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы психологии». – Краснодар, 2013. – С.157–158.

19. Петровская М.В., Абдалина Л.В. Компетентность преподавателя военного вуза как компонент его психологической культуры // в сб. материалов IX Международной конференции «Стратегия качества в промышленности и образовании». – Болгария, Варна, 2013. – С.38–45.

20. Петровская М.В. К вопросу о социальной компетентности преподавателя военного вуза // Materialy X Międzynarodowej naukowi-praktycznej konferencji «Naukowa myśl informacyjnej powieki – 2014». – Volume 21. – Psychologia i socjologia. – Przemyśl: Nauka i studia, 2014. – P.62–63.

21. Петровская М.В. К вопросу об аутопсихологической компетентности преподавателя военного вуза как показателе психологической культуры // в сб. материалов III Международной научно-практической конференции «Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности», 03-04 августа 2015 г. – Воронеж: «Научная книга», 2015. – С.47–49.

22. Пугачев В.П. Руководство персоналом организации. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 54 с.

23. Семикин В.В. Психологическая культура в педагогическом взаимодействии: автореф. дисс. …докт.психол.наук. – СПб., 2004. – 48 с.

24. Степнова Л.А. Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих: автореф. дисс. ... докт.психол.наук. – М., 2003. – 62 с.

25. Стенькова В.И. Педагогическая практика как фактор развития профессиональной компетентности будущих психологов, преподавателей психологии: автореф. дисс. … канд.пед.наук. – Улан-Удэ, 2007. – 19 с.

26. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. – СПб.: СПбУПМ, 1997. – 65 с.

27. Ушакова Е.Л. Педагогические условия формирования рефлексивной компетенции будущих учителей как средства разрешения профессионально-педагогических ситуаций: автореф. дис. ... канд.пед.наук. – Владикавказ, 2013. – 23 с.

28. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. – М.: Народное образование, 1996. – 157 с.

29. Masten A., Coatsworth D. Competence, Resilience, and Psychopathology. In D. Cicchetti and D. Cohen (Eds.). – New York: John Wiley & Sons, Inc., 1995. – P.715–752.

4.3. Ценностно-развивающий ресурс лингвистической подготовки студентов медицинского вуза

Современные процессы глобализации, стремительное ускорение темпов жизни, развитие науки и расширение профессиональных контактов предполагают обязательное владение иностранным языком специалистами в области медицины. Знание иностранных языков дает возможность, во-первых, свободно пользоваться источниками профессионально значимой информации в целях непрерывного профессионального развития; во-вторых, участвовать в международном профессиональном общении, т.е. в семинарах, конференциях, симпозиумах.

Не вызывает сомнения тот факт, что изучение английского языка, с одной стороны, необходимо студенту медицинского вуза не только для дальнейшей успешной

профессиональной деятельности, но и для более полной реализации самого процесса обучения, с другой. Практически все компетенции, которые отражены в ФГОС ВО 3++, предполагают сформированность у выпускников медицинского вуза умения работать с информацией, начиная от поиска необходимых сведений и заканчивая умением извлекать и фиксировать полученные данные, используя их в профессиональной деятельности. Однако главной особенностью новых стандартов следует считать наличие в них аксиологической парадигмы, позволяющей формулировать конечные цели изучения отдельных дисциплин, понимать их роль и место в целостной концепции подготовки специалиста с высшим образованием определенной профессиональной направленности. Умение специалистов осуществлять эффективный информационный поиск и работать с источниками профессионально значимой информации в целом является одним из факторов реализации актуальных задач современного общества и, прежде всего, оптимизации расходования средств и времени, а также человеческих усилий на научное и техническое развитие.

Проблему доступа к источникам знаний сегодня можно считать решенной благодаря широкому распространению компьютерных технологий. Однако степень информированности специалиста во многом определяется одним из его важнейших профессиональных качеств – умением работать с текстом, содержащим необходимую информацию, в том числе с текстом на иностранном языке [8]. Проблема взаимодействия специалиста и информации, специалиста и текста относится в настоящее время к числу самых актуальных, и знание иностранного языка является одним из условий успешного решения этой проблемы.

Необходимо отметить, что овладение приемами познавательной деятельности – приемами обработки профессионально значимой информации, способствует формированию культуры мышления субъекта учебной деятельности. Это убедительно показано на примере обучения реферативной обработке текста. Будущий врач учится находить рациональное в потоке информации, мыслить логически и творчески, развивая клиническое мышление. Как ранее неоднократно отмечали ученые, умение извлечения информации из текста, ее синтеза и анализа может рассматриваться как частный случай широкого и многостороннего явления свертывания, свойственного всему процессу познания, человеческому мышлению, памяти. Это способствует развитию у будущего специалиста в области медицины таких качеств, как: умение оценивать, выбирать и конструировать пути взаимодействия с окружающим миром; способность к самоактуализации и кросс-культурной коммуникации; адаптивность и адекватная реакция на изменения внешней среды; навыки проектной деятельности в межкультурном аспекте. Происходит динамика ценностного отношения будущих врачей к познанию и профессии через интегративную совокупность знаний, умений и навыков, ценностных ориентаций. На современном этапе развития общества, специалист уже не может быть профессионалом только в своей отдельно взятой области, ему необходим широкий кругозор, другими словами он должен быть личностью, субъектом действия.

Следовательно, важная роль отводится лингвистической подготовке, как фактору, способствующему формированию и развитию готовности личности к иноязычной коммуникации, расширяющей социальную и экономическую свободу будущего специалиста в области медицины. Лингвистическому образованию в профессиональной подготовке студента медицинского вуза принадлежит особая роль в развитии аксиологического потенциала личности. Конечной целью лингвистической подготовки в медицинском вузе становится становление у будущих специалистов в области

медицины коммуникативной компетенции, позволяющей свободно ориентироваться в иноязычной среде и адекватно реагировать в различных профессионально ориентированных ситуациях. Помимо знания иностранного языка, иноязычная коммуникация требует от студента представления о своеобразии ценностей, особенностей культуры другой страны.

Таким образом, нам представляется интересным рассмотреть ресурс или потенциал (от лат. potential – обобщенная способность, возможность, сила) лингвистической подготовки в ценностном развитии будущего профессионала в области медицины.

Социум сегодня четко осознает значимость изучения английского языка. В процессе речевой коммуникации люди пользуются средствами языка – его лексическим запасом и грамматикой – для построения высказываний, которые были бы понятны адресату. Однако знания только словаря и грамматики недостаточно для того, чтобы общение на данном языке было успешным: необходимо знать еще условия употребления тех или иных языковых единиц и их сочетаний [9]. Иначе говоря, помимо собственно грамматики носитель языка должен усвоить "ситуативную грамматику", которая предписывает использовать язык не только в соответствии со смыслом лексических единиц и правилами их сочетания в предложении, но и в зависимости от характера отношений между говорящим и адресатом, от цели общения и от других факторов, которые в совокупности с собственно языковыми знаниями составляют коммуникативную компетенцию носителя языка.

Для успеха коммуникации необходимо своеобразное взаимное приспособление участников коммуникативной ситуации. Такое приспособление может касаться:

1) набора языковых средств;

2) правил их использования в данной ситуации;

3) тактик речевого общения;

4) при контактном общении – ее невербальных компонентов (жестов, мимики, телодвижений и т. п.) [6].

Понимание роли и необходимости использования иностранного языка в профессиональной деятельности раскрывается во многих современных исследованиях. Вместе с тем отмечается недостаточная разработанность вопросов, связанных с повышением эффективности лингвистической подготовки будущих специалистов в области медицины, которая рассматривается как процесс усвоения лингвистических, специальных и социокультурных знаний, речевых умений и практических навыков, направленный на профессиональное, коммуникативное и общекультурное развитие будущего врача, готового к постоянному профессиональному росту, непрерывному самообразованию, решению практических задач в условиях современного информационного общества. При этом, лингвистическую подготовку студентов медицинского вуза мы понимаем как совокупность взаимодействующих компонентов педагогической системы многоуровневого профессионального образования, которая обеспечивает студентам получение знаний, формирование навыков и умений, необходимых для иноязычной составляющей их будущей профессиональной деятельности и их дальнейшего саморазвития.

Такое назначение лингвистической подготовки студентов предполагает оптимальное сочетание овладения иностранным языком и развитием личности студента, приобретением как знаний о культуре страны изучаемого языка, так и специальных знаний в области профессиональной деятельности.

Таким образом, личностное и профессиональное развитие в процессе изучения иностранного языка осуществляется благодаря формированию умения информационно-коммуникативной деятельности специалиста (в качестве основы профессионального развития в течение жизни), апробации способов участия в совместной профессиональной деятельности с иноязычными партнерами, усложнению «своего» образа мира вследствие усвоения фрагментов нового образа мира, а также благодаря развитию общей культуры мыслительной деятельности [7].

При проведении исследования, нами было проведено анкетирование студентов лечебного и фармацевтического факультетов. Цель анкетирования – получить представление о степени, уровне и характере владения иностранными языками, их реальных потребностях и интересах в данной сфере. В ходе исследования было опрошено 247 респондентов. Большинство опрошенных респондентов оценивает свой исходный (на момент поступления в ОрГМУ) уровень владения иностранным языком как низкий (67%) и средний (23%).

Во-вторых, основная потребность в иностранном языке возникает при чтении специальной литературы - 52%, участии в международных конференциях (20%), краткосрочных командировках за рубеж (академическая мобильность) (11%).

В-третьих, 42% респондентов обращаются к источникам профессионально значимой информации на иностранном языке от случая к случаю, 23% - один-два раза в месяц, 7 % - ежедневно, 4% - еженедельно. С другой стороны, 52% опрошенных получают сведения о развитии своей профессиональной области в других странах и мировых достижениях медицины / фармации, ограничиваясь публикациями и сайтами на русском языке. 27% просматривают и читают информацию иностранных сайтов в Интернете, 15% - просматривают и читают иностранные журналы.

В-четвертых, 89% респондентов желают усовершенствовать степень владения иностранным языком, прежде всего, для чтения специальной литературы на иностранном языке (52%), поскольку главными иноязычными источниками информации в сфере их профессиональных интересов, согласно опросу, являются специальные сайты в Интернете (20%), материалы международных научных конференций (10%).

В-пятых, будущие специалисты в области медицины не просто осознают роль иностранного языка в профессиональной информированности и развитии и недостаточность своих знаний в этой области, они готовы совершенствовать степень владения иностранным языком. 23% респондентов внесли свои предложения по совершенствованию подготовки будущих специалистов в области медицины и фармации к использованию иностранного языка в профессиональной деятельности. По существу, все предложения свидетельствуют о том, что будущим специалистам нужны разные по форме и содержанию возможности изучения иностранных языков: более глубокое профессионально ориентированное изучение иностранного языка в медицинских вузах; бесплатные курсы иностранного языка по месту учебы или будущей работы; факультативные семинары на иностранном языке на базе лечебных учреждений, привлечение для преподавания профильных дисциплин в вузе иностранных специалистов.

Поскольку мы говорим об изучении иностранного языка студентами медицинского вуза, то, прежде всего, подразумеваем работу с медицинской терминологией на иностранном языке. В контексте обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей вузов актуальной задачей является овладение ими знаниями терминов специальности и получение навыков и умений использовать узкоспециализированную лексику для выполнения учебных профессионально ориентированных заданий,

направленных на дальнейшее общение. Знакомство и работа с медицинской терминологией на иностранном языке актуализирует личностный компонент иноязычной деятельности и, как следствие, системно-ценностное развитие личности студента медицинского вуза, что, в свою очередь, обеспечивает достижение практических результатов владения иностранным языком, значимых для будущей профессии.

Дисциплина «Иностранный язык» в медицинском вузе обладает огромным потенциалом не только для развития иноязычной компетенции, но и формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций будущего врача. На занятиях по английскому языку студентам медицинского вуза предоставляется возможность сформировать и развить умения и навыки профессионального общения на иностранном языке в рамках будущей профессии, используя инновационные технологии; работу над коммуникативными профессионально ориентированными речевыми ситуациями; креативно-ценностные задания, направленные на понимание многообразия иноязычной культуры; возможности сети Интернет.

Важно, что в процессе лингвистической подготовки происходит системно-ценностное развитие личности будущего специалиста в области медицины посредством познания в диалоге культур элементов иноязычной действительности. Лингвистическая подготовка в медицинском вузе обладает важным значением для развития личности, формирует уважение к многообразию культур, способность понимать представителей другой культуры. Она побуждает личность к языковому плюрализму, тем самым закладывая основу для многоязычной традиции Европейского пространства высшего профессионального образования. Лингвистическая подготовка студентов медицинского вуза предполагает и активную внеаудиторную деятельность. Будущие врачи участвуют в учебно-исследовательской и научно-исследовательской работе в рамках СНО кафедры иностранных языков и вуза, конкурсах переводов профессионально ориентированных текстов, написанию эссе (“The way I choose”, “My future profession” и др.) на английском языке, внутри- и межвузовских олимпиадах по английскому языку, лингвострановедческих, билингвальных конференциях. В процессе лингвистической подготовки студенты активно участвуют в международных конференциях, проводимых, в том числе, в режиме on-line. Это дает хорошую возможность получить опыт профессионального общения с ведущими специалистами в области медицины. Знание английского языка делает возможным получить доступ к информации в различных сферах медицины, фармации и связанных и ними областях науки и практики. Достаточно активно на занятиях всех факультетов используются ролевые игры (“At the policlinic”, “At the hospital”, “At the chemist’s” и многие другие). Зачастую студенты сами предлагают тему ролевой игры. Одной из эффективных технологий развития умений и навыков профессионального общения на английском языке, на наш взгляд, выступает технология «Дебаты». Студенты получают возможность высказаться, обсудить и сделать выводы по интересующей их клинической или этической проблеме.

Данный формат представляется нам достаточно эффективным т.к. способствует развитию у студента не только интереса к предмету, а через него и профессии, поскольку иностранный язык является неисчерпаемым источником развития культурного кругозора студента. Лингвистическая подготовка в медицинском вузе носит многоцелевой характер: профессионально ориентированный, коммуникативно-направленный, социокультурный, аксиологический.

В работе кафедры иностранных языков ОрГМУ особое внимание уделяется воспитанию познавательного интереса, созданию положительной мотивации обучения и

получения действенных знаний, развитию интеллектуальной самостоятельности, формированию умений и навыков самообразования, развитию познавательной активности. Все это, в конечном итоге, способствует сознательной постановке студентом жизненной цели, предполагая познание условий и обстоятельств деятельности, определение путей и средств в ее достижении. Этому способствует использование в работе кафедры активных и интерактивных методов обучения. На занятиях по иностранным языкам широко используются элементы проблемного обучения, опережающие домашние задания, занятия-собеседования, занятия-консультации, деловые игры, создание исследовательских проектов. В этой работе немаловажным является разнообразие используемых форм: взаимосвязь индивидуальной, фронтальной, групповой и коллективной учебной работы, являющейся условием развития познавательных возможностей студентов; формирования положительного отношения к учебе, овладение методами познавательной деятельности. Лингвистическая подготовка студентов медицинского вуза осуществляется в поступательном режиме, четко соблюдается этапность (где каждый предыдущий этап – база последующего), преемственность каждого этапа и несомненно профилизацию. Профессиональная направленность пронизывает весь процесс обучения иностранным языкам в медицинском вузе, где знакомство с профессией и изучения иностранного языка идут одновременно. В учебных пособиях кафедры иностранных языков предлагается система профессионализации обучения языку, повышения познавательной самостоятельности, автономности и творческой активности студента, а также развития его креативности. Это, безусловно, способствует познанию мира ценностей медицинской профессии; осознания себя на основе присвоенных или же присваиваемых личностью профессиональных ценностей и, наконец, построению своей жизненной перспективы. В аксиологической парадигме высшего медицинского образования меняется и роль преподавателя. Совместная деятельность преподавателя и студента направлена не только на передачу-получение знаний, а на построение системы отношений, форм сотрудничества, позволяющих активизировать процесс усвоения знаний и формирование навыков.

Лингвистическая подготовка в медицинском вузе носит многоцелевой характер и направлена на решение целого ряда задач:

- формирование и развитие у будущих врачей готовности к межкультурной коммуникации;
- развитие профессионального мышления;
- использование иностранного языка в качестве средства межкультурного профессионально ориентированного общения;
- развитие личностного потенциала студента медицинского вуза.

Лингвистическая подготовка студентов медицинского вуза реализует ценностное отношение субъекта к объекту и другим субъектам, позволяя личности ориентироваться в мире ценностей, отбирая наиболее для нее значимые, она проектирует свое будущее в соответствии с присвоенными ценностями, что позволяет выделить нам в структуре академической мобильности совокупность следующих ценностных аспектов:

- расширение теоретических и практических возможностей профессиональной подготовки будущих специалистов в области медицины;
- готовность к восприятию инноватики в области медицины;
- обогащение профессиональных знаний, совершенствование умений и навыков, соответствующих мировым стандартам;

- свободный выбор траектории образовательного маршрута (собственный образовательный маршрут, выбранный студентом, направлен на достижение им целей личностного развития);

- увеличение возможностей профессионально ориентированного (иноязычного) общения;

- вхождение личности будущего врача в иноязычное образовательное и научное пространство в рамках диалога культур;

- динамика ценностного отношения будущих врачей к познанию и профессиональной деятельности;

- актуализация личностного компонента студента медицинского вуза;

- интериоризация культурных ценностей общества;

- системно-ценностное развитие личности будущего врача;

- принятие будущим врачом субъектной позиции.

К основным компонентам лингвистической подготовки мы относим:

- интерес;

- активность;

- самостоятельность;

- адаптивность;

- готовность к деятельности;

- коммуникативность;

- креативность;

- рефлексию.

Ценностной матрицей лингвистической подготовки студентов медицинского вуза выступает согласованность действия механизмов: поиск – оценка – выбор – проекция, обеспечивающих восхождение личности к образовательным, научным, профессиональным ценностям [3]. Данный механизм работает следующим образом:

- поиск – процесс обретения личностью профессионально-значимой информации, обеспечивающей переход от предметного знания к интегративному и фундаментальному медико-биологическому и клиническому знанию профилактики, диагностики и лечения заболеваний;

- оценка – субъективное переживание актуальности профессионально-ориентированной информации; определение ее значимости для реализации деятельности;

- выбор – соотнесение студентом внешнего и внутреннего плана своей жизнедеятельности, механизм саморегуляции;

- проекция – процесс и результат переноса собственных свойств и состояний на внешние объекты при использовании полученной профессионально-ориентированной информации [1].

Лингвистическая подготовка будущего специалиста в области медицины по своему содержанию обращается, прежде всего, к внутренним ресурсам личности студента медицинского вуза. Принятие целей деятельности означает осознание результативности своего труда; рефлексию деятельности и самоанализ становления профессионально-значимых качеств; присвоение профессиональных и культурных ценностей [5]. Ориентация будущего врача в мире ценностей, осуществляя регулирующую функцию, вызывает различные по силе и эмоциональной окраске переживания, побуждая к разнообразным действиям и поведенческой активности, обусловленной профессиональным долгом и моралью, принципом «не навреди», очевидно, что личностные ценности представляют собой элементы сложной системы – аксиосферы

будущего врача. Эти элементы связаны между собой определенными взаимоотношениями, которые и объединяют их в целостную систему путем овладения профессионально-ориентированными знаниями о целях и способах деятельности по сохранению жизни и здоровья пациентов; совершенствования профессионально значимых качеств, профессиональных мотивов и намерений; практических умений и навыков по оказанию профилактической, диагностической и лечебной помощи; рефлексии.

Включение студентов в социально и общественно значимые практики в значительной степени расширяет возможности усвоения общечеловеческих ценностей. Иноязычное образовательное пространство высшей медицинской школы способствует получению и усвоению будущими врачами жизненного опыта, необходимого при определении стратегии собственной жизнедеятельности; формированию гражданской и профессиональной культуры как ценности. В ее контексте происходит становление гуманистических идеалов, а также эффективное сочетание общественной и профессиональной деятельности при ценностном отношении к ней, поскольку в процессе овладения деятельностью, студент становится ее творцом, а не пассивным исполнителем.

Они позволяют будущему врачу адаптироваться к изменяющейся действительности, преобразуя себя и окружающий мир в результате интеризированных ценностей, предполагая значимость для личности студента-медика содержания аксиосферы (слагаемыми которой выступают: реализация личностного потенциала, ценностное отношение к человеку, достижение успеха в профессии в поликультурном обществе).

Методологическую основу реализации лингвистической подготовки студентов медицинского вуза составил аксиологический подход. Он дает возможность рассматривать процесс лингвопрофессинального развития студентов медицинского вуза как целенаправленный и творческий с точки зрения самоценности и самостоятельности личности.

В рамках аксиологического подхода разрабатываемая система мер лингвистической подготовки приобретает завершенный характер: от цели деятельности, ее мотивов, действий, операций, способов регуляции и корректировки до контроля и анализа ее конечного результата. Весь процесс лингвистической подготовки проходит через личность студента-медика, его мотивы, цели, ценностные ориентации, интересы, перспективы, жизненные планы и проекты.

Будучи связующим звеном между теорией и практикой, аксиологический подход реализует ценностное отношение субъекта к объекту и другим субъектам, позволяя личности ориентироваться в мире ценностей, отбирая наиболее значимые и проектируя свое профессиональное будущее в соответствии с присвоенными ценностями.

Реализация лингвистической подготовки студентов медицинского вуза основана на ряде педагогических принципов:

Принцип субъектности ориентирован на целостную ценностную характеристику личности студента медицинского вуза, выстраиваемую и преобразуемую человеком в процессе его жизнедеятельности через активное отношение к самому себе, объекту деятельности, другим людям. Сущностной характеристикой субъектности студента медицинского вуза является ценностное отношение будущего специалиста в области медицины к своей профессиональной деятельности.

Принцип мобильности подразумевает активное, творческое и практическое овладения знаниями человеческой культуры в профессионально-ориентированном контексте жизни при интеграции в единую Европейскую образовательную и научную среду.

Принцип этапности и преемственности означает, что образовательный процесс строится в поступательном режиме, где каждый предыдущий этап является базой последующего, с постепенным усложнением деятельности.

Принцип профессионально-ориентированной технологичности предполагает построение лингвистической подготовки студентов медицинского вуза с учетом внедрения в образовательный процесс инновационных педагогических технологий.

Принцип перспективности связан с умением ставить профессионально-ориентированные цели, добиваться их результата, значимого для личности будущего специалиста медицинского профиля. Данный принцип обеспечивает восхождение личности к общечеловеческим и профессиональным ценностям.

Дисциплина «Иностранный язык» занимает особую нишу в профессиональной подготовке будущих врачей. В процессе изучения иностранного языка студент медицинского вуза размышляет о ценностных фактах иноязычной культуры, способах овладения иностранным языком и его употребления, получая возможность использовать иностранный язык в профессиональной деятельности. Открытость и доступность последних достижений медицинской науки и техники предоставляет людям возможность обмениваться информацией по разным аспектам деятельности человека. Это, в свою очередь, способствует развитию культурной восприимчивости, способности к правильной интерпретации конкретных проявлений коммуникативного поведения в различных культурах, а также формированию практических навыков и умений в общении с представителями других культур. Сама суть дисциплины «Иностранный язык» в аксиологической парадигме медицинского образования заключается в ценностной ориентации на общение.

Система ценностных отношений будущих врачей определяет их познавательную мотивацию в иноязычной профессионально ориентированной деятельности. Очевидной становится объективная потребность в формировании интеркультурных основ личности будущего врача с обогащением содержания образования общечеловеческими и профессиональными ценностями, ценностями современной межкультурной коммуникации.

Аксиологической направленности лингвистической подготовки студентов медицинского вуза способствует ее проблемность, эвристичность и проективность. Проблемность содействует преодолению отстраненности от образовательного пространства. Эвристичность продуцирует субъективно новую информацию при реализации творческой поисковой деятельности, позволяющей создавать оригинальные идеи и находить соответствующие решения, активизируя процесс проективности и способствуя созиданию ценностной перспективы самой личности будущего врача.

Особенность лингвистической подготовки студентов медицинского вуза мы можем рассматривать в четырех аспектах:

- гносеологическом;
- праксиологическом;
- аксиологическом;
- рефлексивном.

С точки зрения гносеологического аспекта, мы, вслед за Е.А. Климовым, выделяем:

- прием и переработку информации;
- принятие решений;
- формирование и развитие гностических умений, навыков и действий имеющих познавательную ценность [4].

В рамках праксиологического аспекта следует отметить:

- умения, навыки и действия, направленные на предметную область профессиональной деятельности;
- умения, навыки и действия организационного характера;
- коммуникативные умения профессионального общения;
- информационные умения;
- умения, навыки и действия саморегуляции.

Аксиологический аспект позволяет рассмотреть и раскрыть свойства человека как единого целого (индивид, личность, субъект деятельности) через:

- отношение будущего врача к миру, людям, предметной деятельности;
- саморегуляцию и отношение студента к себе как субъекту профессиональной деятельности;
- понимание и осознание формируемых профессионально значимых качеств;
- присвоение ценностей медицинской профессии.

Рефлексивный компонент лингвистической подготовки дает студентам возможность проанализировать собственную деятельность по изучению иностранного языка, его применению, перспективам иноязычной коммуникации, ценностному отношению между врачом и пациентом (другими врачами) в процессе общения.

Ценностные ориентации будущего врача формируются при реализации деятельности и общения. В структуру речевой коммуникации на иностранном языке в режиме «врач-больной» входят: субъекты (участники речевой коммуникации (врач и пациент)), а также объект (повод возникновения иноязычных коммуникативных отношений).

Студент медицинского вуза овладевает мастерством установления ценностного контакта с больным, позволяя сделать общение в режиме «врач-больной» продуктивным. Коммуникативная ценность применяемых педагогических технологий проявляется в том, что весь процесс подготовки проходит через личность будущего врача, его мотивы, цели, ценностные ориентации, интересы и жизненные перспективы и планы, что влияет и на формирование личности будущего врача в целом. Следовательно, использование инновационных технологий в процессе лингвистической подготовки студентов медицинского вуза позволяет создавать клинические ситуации различного уровня сложности, максимально приближенные к реальной практике, развивать и совершенствовать профессиональное поведение будущего специалиста в области медицины, осваивая коммуникативные и деонтологические навыки общения с пациентом.

Личностный смысл деятельностной активности будущего врача в процессе лингвистической подготовки заключается в формировании на основе полученных теоретических знаний, практических и коммуникативных навыков целостной структуры профессиональной деятельности [2].

Сама суть дисциплины «Иностранный язык» в аксиологической парадигме медицинского образования заключается в ценностной ориентации на общение. В ходе занятий акцент делается на развитие разговорных навыков. Введение и закрепление грамматических структур проводится с упором на ситуативное использование данного грамматического явления.

Таким образом, аксиологизация лингвистического образования в медицинском вузе предполагает развитие умений и навыков студентов общаться на иностранном языке в ситуациях реальной жизни и создание на занятиях условий, максимально приближенных к реальным речевым ситуациям, стимулирует желание высказаться на основе приближенного к интересам студентов материала. Для формирования иноязычной

компетенции на занятии будущий врач должен быть поставлен в такие условия, при которых с помощью языковых средств он смог бы решить необходимые для себя проблемы, т.е. его высказывания должны обладать коммуникативной ценностью.

Иностранный язык, являясь явлением культуры, выполняет не только познавательную, но и развивающую, а также воспитательную функции обучения. Использование на занятиях по иностранному языку аутентичных текстов медицинского профиля, а также комплекс специально разработанных рецептивных и репродуктивных упражнений, позволяет ввести студентов в мир будущей профессии.

Read and translate the text:

SERGEI PETROVICH BOTKIN

Sergei Petrovich Botkin was born on September 17, 1832.

After finishing one of Moscow schools, he entered the Medical faculty of Moscow University.

Botkin was interested in medicine very much and soon became one of the best students.

After graduating from the Medical Faculty in 1885, Botkin went to the Crimea where he worked as a physician at the Simferopol Military Hospital under the direction of the well-known Russian surgeon Pirogov.

In 1860 Botkin began to work at the Medico-Surgical Academy in Petersburg. In 1861 he became a professor of the Therapeutic Clinic at the Academy. He worked hard. He wanted to have a model clinic at the Academy. Botkin organized a well-equipped physiological laboratory for clinical experiments. Botkin was a brilliant therapeutist and diagnostician. One of his greatest achievements was his theory of nervosism, which is the most progressive theory in clinical medicine.

Botkin was not only a brilliant scientist but an excellent teacher too. Many of his pupils became famous physicians and worked at Russian Universities as professors.

Botkin was also one of the founders of military therapeutics. He worked at the front during the Russo-Turkish war giving much of his time to the organization of medical aid.

During his whole life he never stopped working for the good of the Russian people. His name is one of the most famous names in medicine and it will be always remembered in the history of Russian science.

Tasks:

I. Read and translate the following word combinations:

to be born, to enter the Medical Faculty, to be interested in medicine, to work as a physician, to work at the Academy, to become a professor, to work hard, laboratory for clinical experiments, brilliant therapeutist, the greatest achievements, the organization of medical aid.

II. Read and translate the words with suffixes:

-ian: physician, pediatrician, clinician, dietitian, diagnostician, academician, politician, musician;

-ment: development, treatment, achievement, measurement, management, medicament, department;

-ism: patriotism, pessimism, barbarism, nervosism, dicrotism, digitalism.

III. Read and say what word doesn't suit here:

1.	a) entered	b) after finishing	c) worked	d) became
2.	a) nervosism	b) military	c) clinical	d)physiological
3.	a)therapeutist	b)medicine	c)physician	d)surgeon
4.	a) professor	b) theory	c) direction	d) under

5.	a) the Crimea	b)Simferopol	c) Moscow	d) Academy
6.	a) for	b) soon	c) at	d) of
7.	a) never	b) faculty	c) university	d) laboratory

IV. Study the text and complete the following sentences:

1. S. P. Botkin was born on … .
2. After finishing one of Moscow schools, he entered … .
3. Botkin was interested in … .
4. After graduating from the Medical Faculty Botkin … .
5. He worked as a physician at the Simferopol Military Hospital … .
6. Botkin wanted to have … .
7. One of Botkin's achievements was … .
8. Botkin was not only a brilliant scientist but … .
9. Many of his pupils became … .
10. Botkin was also one of the founders of … .

V. Translate into English the following sentences in writing:

1. С. П. Боткин был блестящим ученым.
2. После окончания одной из московских школ он поступил на медицинский факультет Московского университета.
3. С. П. Боткин интересовался медициной и вскоре стал одним из лучших студентов.
4. В Крыму С. П. Боткин работал врачом в военном госпитале под руководством хорошо известного русского хирурга Пирогова.
5. В 1861 году Боткин стал профессором. Он много работал.
6. Он хотел создать образцовую клинику при академии.
7. Боткин был блестящим терапевтом и диагностом.

VI. Study the text and find the sentences with the Gerund. Analyze its function.

VII. Answer the following questions:

1. When was Sergei Petrovich Botkin born?
2. When did he enter the Medical Faculty of Moscow University?
3. What was Botkin interested in very much?
4. When did Botkin go to the Crimea?
5. Under whose direction did Botkin work at the Simferopol Military Hospital?
6. Did Botkin begin to work at the Medico-Surgical Academy in Petersburg in 1860?
7. Did he become a professor or academician of the Therapeutic Clinic at the Academy?
8. How did Botkin work?
9. What did he want to have?
10. What did Botkin organize?
11. S. P. Botkin was a brilliant therapeutist and diagnostician, wasn't he?
12. What was one of his greatest achievements?
13. Was Botkin an excellent teacher?
14. Did Botkin work at the front during the Russo-Turkish war?
15. Will his name be always remembered in the history of Russian science?

VIII. Give a short summary of the text.

Весь комплекс заданий способствует формированию интереса к изучению английского языка через профессионально направленные тексты и содействовать повышению уровня активности и автономности студента в рамках учебного процесса, формирования и развития познавательных, деятельностных и коммуникативных

компетенций. В таком контексте студент получает возможность решать не только чисто лингвистические задачи, преодолевая трудности по работе с представленной информацией, но и ставит перед ним посильные профессиональные задачи, имитирующие его будущую профессиональную деятельность. При таком подходе все виды речевой деятельности – аудирование, говорение, чтение и письмо – развиваются в совокупности, а не последовательно.

В процессе лингвистической подготовки студентов медицинского вуза мы смогли выделить следующие уровни:

1. Общеобразовательная и методологическая подготовка подразумевает освоение и усвоение студентами общеобразовательного базового компонента знаний, умений и навыков; формирование и развитие учебных и познавательных умений и навыков общего характера, мировоззренческих знаний и качеств личности.

2. Теоретическая подготовка подразумевает овладение студентами теоретическими знаниями.

3. Методическая подготовка включает изучение студентами методов, способов и технологий овладения профессией при изучении иностранного языка.

4. Практическая подготовка характеризует этап практического овладения профессией средствами иностранного языка. На данном этапе происходит апробация приобретенных знаний, умений и навыков в реальной профессиональной деятельности.

5. Рефлексия способствует развитию у студента ценностного представления о будущей профессии.

Таким образом, лингвистическая подготовка студентов медицинского вуза способствует не только формированию профессионального самосознания, но и выработке собственного стиля профессиональной деятельности в процессе присвоения профессиональных ценностей. Результатом изучения иностранного языка становится личностное и профессиональное развитие будущего специалиста в области медицины. Именно лингвистическому образованию в профессиональной подготовке студентов медицинского вуза принадлежит особая роль в развитии аксиологического потенциала личности. Ценностно-личностное созидательное развитие студента медицинского вуза, являясь неотъемлемой стороной человеческой духовности, представляет собой существенный резерв самоактуализации личности и выражается не столько количеством или качеством имеющихся знаний, сколько способностью видеть проблему и ставить задачи по ее разрешению, восприимчивостью к новым идеям и склонностью разрушать или изменять устоявшиеся стереотипы с целью создания нового, получения нетривиальных, неожиданных и необычных решений жизненных или профессиональных проблем.

Список литературы

1. Заболотная С.Г. Становление образа профессионального будущего у студентов медицинского вуза как педагогическое явление / С.Г. Заболотная // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - № 3; URL:www.science-education.ru/123-18905 (дата обращения 30.07.21)

2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2009. – 240 с.

3. Кирьякова А.В. Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей / А.В. Кирьякова. – М.: Дом педагогики, 2009. – 318 с.

4. Климов Е.А. Психология профессионала: избранные психологические труды / Е.А. Климов. – М.: Из-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 451 с.

5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

6. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 277 с.

7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.

8. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И.И. Халеева. – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.

9. Brumfit, C. Communicative Methodology in Language Teaching. The Roles of Fluency and Accuracy. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991. – 500 p.

4.4. Профориентация и самоорганизация как факторы мотивации будущих моряков

Современные условия технологического и технического развития позволяют проявить перспективы образования и широко использовать вновь появившиеся возможности быстрого дистанционного получения информации и индивидуализации. В этих условиях значительно меняются роли субъектов образовательного процесса, преподавателя и студента. Первый теперь не приносит готовые знания, как это было в давно ушедшие времена, не просто стимулирует познавательную активность и направляет интерес учащегося, но помогает разобраться в доступной информации, выбрать нужное направление поиска, не утонуть и не отклониться от цели в ходе образовательного процесса.

Субъектная позиция учащихся значительно усилилась. Как показывает практика и исследования, развитая самоорганизация играет важную роль в саморазвитии, самореализации как личностной, так и профессиональной и в условиях дистанционного образования обнаруживает высокую востребованность [1].

Под профессиональной самоорганизацией мы понимаем процесс и способность личности, проявляющиеся в умении осознанно и целенаправленно использовать и совершенствовать значимые составляющие структуры личности в деятельности, направленной на разрешение профессионально и личностно значимых задач [2].

Понятие профессиональной самоорганизации тесно связано с необходимостью глубокой заинтересованности и мотивации деятельности как объективного и субъективного фактора. Действительно, как показывают исследования, в условиях повышенного требования к проявлениям самостоятельности и самоорганизации студентов, вопросы мотивации и профессиональной направленности приобретают первостепенную значимость. Для эффективного профессионального саморазвития требуется активная позиция и целеустремленность [3, 4].

Работа в море всегда была сложной, но последние несколько месяцев выявили новые проблемы. Моряки оказались запертыми на судах в течение нескольких месяцев; другие, наоборот, не смогли приступить к работе из-за глобального карантина. Случаи Covid-19 были обнаружены на бортах во всем мире; тем не менее, моряки, как настоящие герои, остались на своих судах, гарантируя, что мир не погрузится в гуманитарный кризис в дополнение к пандемии и рецессии.

Никакая другая профессия не вызывает столько споров, как работа моряка. Что побуждает людей усердно работать в таких некомфортных условиях? Почему они готовы тратить свое семейное время на работу, сталкиваться с трудностями и испытывать судьбу на безопасность? Мотивация исследуется с разных точек зрения.

Действительно, жизнь на борту судна чрезвычайно специфична. Это связано, прежде всего, с рядом внешних причин, таких как проблемы с погодой, движение судна, смена временных и климатических зон, неблагоприятные условия труда, такие как постоянный шум, магнитное поле и вибрации, создаваемые кораблем, опасность пиратства; разлука с семьями, перегрузка на работе, ограниченное пространство и отсутствие широкой общественной жизни. Все эти и ряд других факторов, таких как неправильный график сна, чрезмерный рабочий стресс, отсутствие свежих продуктов и полноценного медицинского обслуживания, оказывают существенное влияние на моряков. Это может привести к снижению морального настроя, повышенному уровню стресса и конфликтов, нарушениям физического и психического здоровья, увеличению числа человеческих ошибок, несчастных случаев, снижению производительности, выгоранию. Для преодоления бесчисленных проблем моряки должны иметь сильную поддержку и мотивацию, быть адекватно подготовлены к самоорганизации [8].

Каждый курсант мечтает быть высококвалифицированным и надежным специалистом, вовлеченным в настоящую командную работу, где каждый человек несет ответственность на своем месте, а весь экипаж подобен хорошо отлаженному механизму. Любой курсант – будущий офицер, лидер. Развитые лидерские навыки не просто желаемы, но востребованы в соответствии с Международной конвенцией о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты (Применение навыков лидерства и командной работы: ПДНВ. Таблицы: A-II/1; A-III/1; A-III/6) Лидерство может быть определено как руководство и влияние на деятельность других для достижения желаемых результатов [6].

Лидерство требует ряда высокоразвитых навыков и умений, и не последнее из них – умение мотивировать людей быть ответственными и эффективно работать. Мотивация связана с непосредственной причиной, побуждающей человека прилагать усилия для достижения определенного результата. Существуют различные факторы мотивации, они определяют, что является наиболее ценным, важным для человека, факторы внутренние и внешние. Эффективный офицер должен понимать основные профессиональные запросы экипажа и обеспечивать возможность их удовлетворения на рабочем месте в ходе решения производственных задач. Поэтому выбор профессии (профессиональная ориентация, как элемент профессионального самоопределения) можно рассматривать как потенциальный внутренний фактор [10] мотивации, как курсантов, так и действующих специалистов - моряков, побуждающий к эффективной профессиональной деятельности.

Лидерские качества офицеров предполагают глубокое знание факторов, влияющих на мотивацию, а основные профессиональные потребности и амбиции экипажа отражены в их выборе карьеры и могут быть лучше поняты с помощью специально организованных исследований.

После детального изучения вопроса мы разработали анкету и организовали опрос для изучения выбора карьеры курсантами/ моряками в нашем университете; проанализировали полученные данные и сравнили их с аналогичными исследованиями, представленными другими исследователями.

Плохое руководство может привести людей к отсутствию единства и доверия, пустой трате времени, невыполненным целям и даже к несчастным случаям [6]. Если кто-то является лидером, он/она должен мотивировать и вдохновлять людей. Не только мастер

или старший помощник могут мотивировать людей. Это еще более важно для младшего офицера, поскольку он заинтересован в развитии своих лидерских качеств. Мотивируя другого, офицер чувствует себя более продуктивным и эффективным и более удовлетворенным своей работой. Мотивация имеет много аспектов, это важное и существенное качество.

Известно, что морякам платят довольно хорошо, и большинство людей уверены, что они должны быть достаточно мотивированы своей зарплатой, но это не так. Давайте обратимся к истории. Первое хорошо известное исследование проблемы мотивации, на самом деле, не планировалось. Это исследование проводилось в США в период с 1924 по 1927 год. Цель была слишком далека от мотивации. Ученые изучали влияние освещенности помещения на производительность. Однако, ученые обнаружили, что рабочими движет не только желание заработать, – люди хотят, чтобы их замечали и ценили. "Эффект Хоторна", как его стали называть, открыл важную область исследований в управления [13].

Другое исследование, проведенное психологами в 2000-х годах, подтвердило тот же вывод. Было установлено, что для большинства главное, что мотивирует, - это “полное одобрение выполняемой работы”, в то время как работодатели считали, что сотрудники хотят “хорошей заработной платы”. Выплачивая им высокую зарплату, работодатели не в состоянии достаточно мотивировать людей, поскольку “хорошая заработная плата” занимает пятое место в списке того, чего хотели сотрудники. Людям важно, чтобы их принимали, высоко ценили, чтобы работодатели “сочувствовали их личным проблемам” и обеспечивали реальную “гарантию занятости”.

Итак, хорошая заработная плата не всегда настраивает и мотивирует людей. Руководители взаимодействуют с экипажем и когда они знают, что движет людьми, они могут эффективно учесть данный фактор как мощный механизм мотивации чтоб помочь людям достичь желаемых результатов. Многие опытные моряки уверены, что именно это отличает плохого лидера от хорошего.

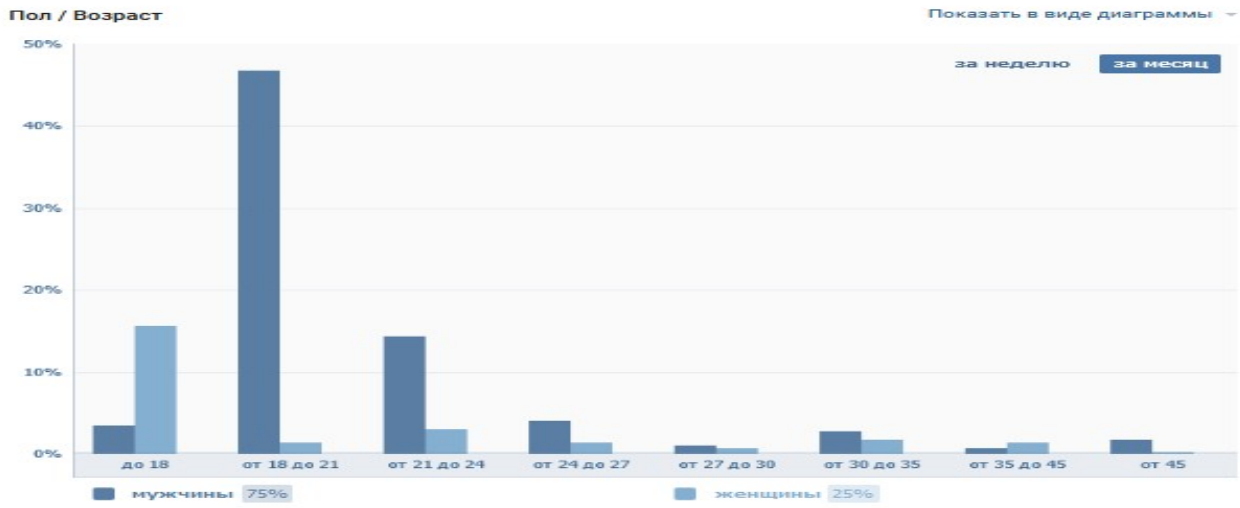


Рисунок 1 - Гендерный/возрастной диапазон участников опроса

Итак, необходимо понять основные мотивы выбора профессии моряками. С этой целью был организован анонимный опрос. Поскольку дисциплины, направленные, прежде всего, на формирование лидерской позиции будущего морского специалиста, преподаются в университете на английском языке. Это, прежде всего, – «Лидерство и навыки работы в команде», «Психологические основы управления судовым экипажем»,

«Основы коммуникации в судовом экипаже», «Основы управления смешанным экипажем судна», а все слушатели курсов владеют им на уровне не ниже чем Pre-Intermediate, активно совершенствуют свои навыки в условиях квази-профессиональной деятельности на тренажерах – опрос проводился на английском языке [11].

В базовом вопроснике содержалось 8 упомянутых причин быть моряком. Он был размещен на странице “Морской английский клуб” на сайте ВКонтакте [14], где подавляющее большинство участников – мужчины в возрасте 18-27 лет из разных стран. В опросе приняли участие 90 респондентов. Большинство из них-курсанты Государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф.Ушакова. Им предложили выбрать из списка (или предложить свои) одну-три причины, которые повлияли на их решение стать моряками.

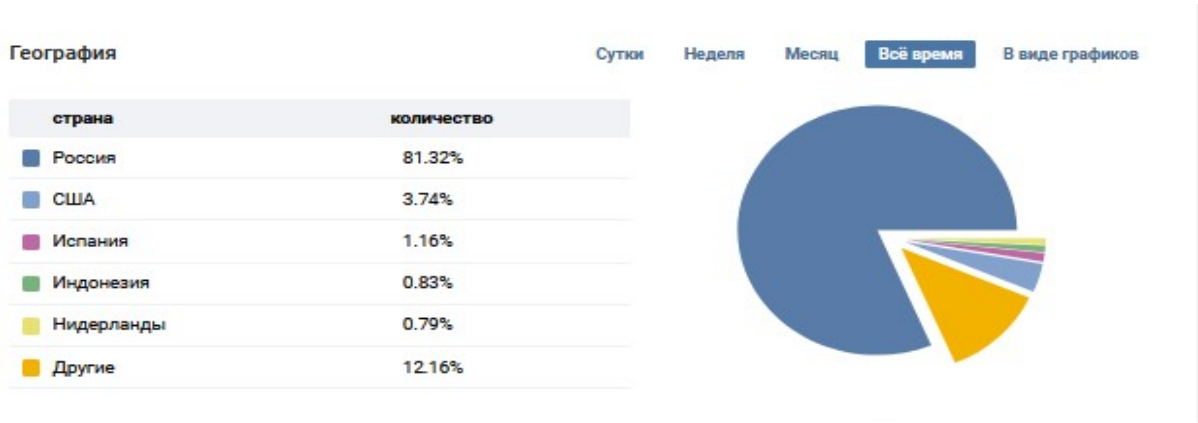


Рисунок 2 - Географическое распределение участников опроса

Все полученные ответы можно разделить на три группы. Первая группа представлена только одной позицией – хорошей зарплатой. Это доминирующий фактор (73%). Следующая группа объединяет три позиции: желание увидеть мир (31%), возможность испытаний себя и приключений (примерно 27%), "стремление к мореплаванию" было упомянуто каждым 4-м респондентом. Другая группа показана с баллами менее 8%. Это показано в 4 позициях: 8% курсантов указали, что это был выбор их родителей, такое же число респондентов уверены, что их место жительства повлияло на выбор поступить в Морской университет. Около 6% респондентов хотят быть похожими на своих родственников – моряков. 3% не смогли найти свою причину среди предложенных.

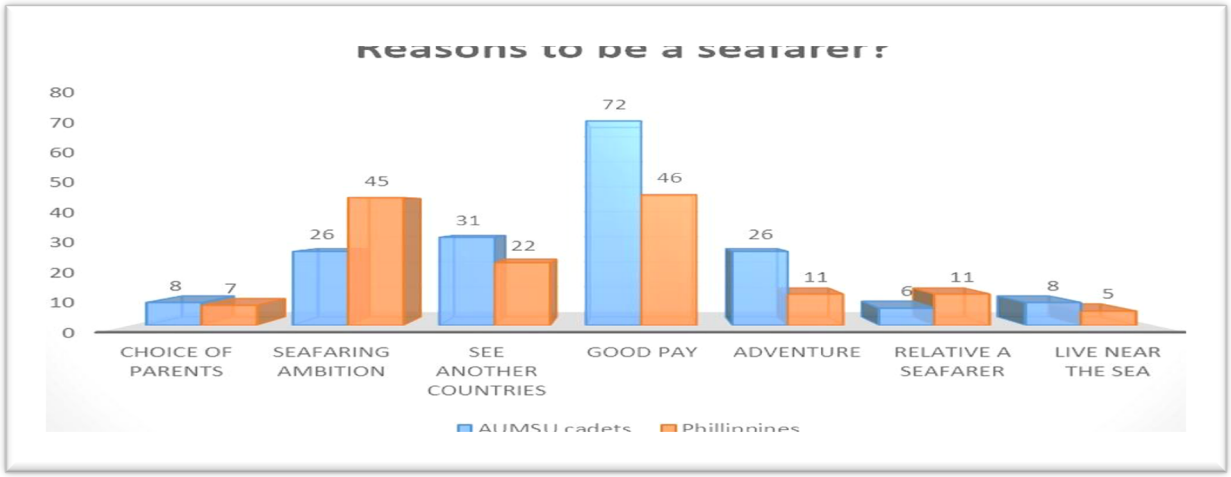


Рисунок 3 - Сравнительный анализ

Поскольку современные суда работают со смешанными экипажами на борту, то наш интерес был также направлен на сравнительный анализ. Аналогичный опрос среди моряков – филиппинцев был проведен Кардиффским университетом в 2009 году. [15] Сравнивая полученные результаты, можно отметить, что желание получать хорошую зарплату считается наиболее мотивирующим фактором в обеих группах. Однако разрыв между этой позицией и другими среди ответов нашего исследования более ярко выражен. В другом опросе также наблюдается разрыв между “сознательным” и “правильным” выбором. Подавляющее большинство россиян мечтают увидеть другие страны, в то время как моряки из другой страны предпочли бы в первую очередь заниматься морскими делами. Результаты сравнения приведены на рисунке 3.

Суммируя всю вышеприведенную информацию и принимая во внимание полученные данные, мы можем заметить, что моряки из разных стран мотивированы совершенно одинаковыми вещами, поэтому работодателям легче проявлять стимулы, которые приведут к эффективной, качественной и безопасной работе на борту судна. Лидерские качества морских руководителей/ офицеров предполагают глубокое знание факторов, влияющих на мотивацию экипажа судна. Основные профессиональные потребности и амбиции экипажа отражены в их выборе карьеры и уровне профессиональной самоорагнизации. Эти факторы могут быть лучше поняты с помощью специально предоставленных исследований, а их учет позволит совершенствовать профессиональную мотивацию к деятельности.

Так, при развитии умений профессиональной самоорганизации были уточнены модель и технология, а также, показатели, критерии и уровни сформированности. Высокая мотивация и уровень осознанного выбора в высшей школе позволили отметить повышенную субъектную реактивность на формирование умений профессиоанльлной самоорагнизации.

Повышению мотивации способствовали и моделирование личностных характеристик, позволяющих усилить эффективности, рациональность деятельности, и масштабная ориентация на развитие само-процессов, что выражалось не только в методах, формах, средствах, но в технологичесих 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 [9]. Важные особенности были отмечены в условиях полномасштабного перехода на дистанционное обучения в период пандемии, которые усилили потребность в развитой профессиональной самоорганизации и дополнительно активизировали субъектную позицию участников образовательного процесса [7 с. 324-332]. Поставленная задача решалась в рамках 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.

Было отмечено, что диагностично поставленные цели необходимы для целенаправленного профессионального саморазвития. Стандартизированные компетенции позволяют сделать это, диагностично поставить цели, способствуют продвижению междисциплинарности, профессионально-ориентированному проектированию и мониторингу процесса обучения, с одной стороны, и усиливают субъ-

ектную позицию, интериоризацию процесса формирования профессиональной компетентности в деятельности курсантов, с другой. При работе со студентами и курсантами разных направлений еще раз было подтверждено, что процессы формирования профессиональных умений и умений самоорганизации не противоречат, но дополняют друг друга, они взаимозависимы и взаимообусловлены [2]. Обобщенные группы данных умений имеют большую область пересечения во многих профессиях. Были выделены и классифицированы умения профессиональной самоорганизации 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 связаны с другими профессиональными характеристиками, такими, как компетентностью, мастерством, творчеством и другими и отражают не только степень квалификации специалиста, но являются компонентом профессиональной культуры. 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.

Важные составляющие умений профессиональной самоорганизации на этапе обучения профессии были выделены в процессе анализа и сопоставления различных подходов к выделению и классификации умений самоорганизации с общими профессиональными умениями. Так, в классификации отражены 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.

При формировании иноязычной компетенции в условиях морского вуза, на первом курсе обучения курсанты отчасти сконцентрированы на иностранном языке, как цели изучения. 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. Язык перестает быть целью, но становится средством обу-

чения и развития профессиональных компетенций. Создание адекватной профессионально-ориентированной среды реализуется через отбор содержания и организацию квазипрофессиональной деятельности, а также на усиление субъектной позиции студентов в обучении.

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 умения пофессиональной самоорганизации. Наиболее значимым, мы считаем. обеспечение строгого соответствия требованиям образовательного стандарта в рамках реализации принципов, методов, форм, адекватности, системности, целостности, оперативности и др.; важной составляющей профориентации и мотивации является 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. Профессиональная направленность всего образовательного процесса в рамках установленного стандарта, на всех этапах обучения и во всех предметах образовательного цикла, тесная междисциплинарная связь, что отражено в РУП, в содержании учебного материала и УМКД дисциплин кафедры иностранных языков. Одним из важнейших факторов стал повышенный уровень заинтересованности будущих моряков в деятельности по формированию иноязычной компетенции, что обусловлено комплексом особенностей социализации моряка [12] и самой системы высшего образования, как фактора социализации [13] усиливает требовательность к процессу и результату обучения иностранному языку на всех уровнях профессиональной подготовки. Обязательным является и направленность на формирование само-процессов студентов, среди которых особое место отводится профессиональной, в том числе, через специально организованный процесс теоретического познания и практического применения рассматриваемых умений. 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 [5]. Высокий уровень технической оснащенности кафедры, широкое применение IT – технологий и технических средств обучения на занятиях и в процессе самоподготовки стал не только необходимым, но и важнейшим фактором в ходе развития обозначенных умений. Так, все субъекты деятельности включены 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. Необходимо отметить, что высокий уровень технической оснащенности позволил обосновать безболезненный переход на дистанционную форму обучения, когда это стало необходимым, 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 ак-

тивно 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.

Не маловажную роль играет и тот факт, что преподаватели имеют широкое понимание организации информационного пространства и места дисциплины в структуре учебного плана, максимально глубоко знают потенциал и возможности доступной интерактивной среды. Было замечена некоторая смена функций преподавательской деятельности в современных условиях. Так, если раньше преподаватель 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. Особая роль отводится тренажерной подготовке, она 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.

Помимо обозначенных условий, технических, материальных и идеальных средств обучения и организации процесса, ориентированного на активное профессиональное саморазвитие и самоорганизацию, специально должны быть под пристальным контролем следующие составляющие: необходимо организовывать взаимодействие субъектов образовательного процесса, представителей профессиональной среды, расширять возможности профессионального самообразования. Необходимо максимально эффективно применять возможности интернета в процессе обучения профессии на иностранном языке. Это, прежде всего, обусловлено спецификой морской индустрии, позволяющей получить доступ к официальным сайтам Международной морской организации и других источников, содержащих требования и материалы по развитию профессиональных компетенций. 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. Уделять должное внимание развитию аналитических, прогностических, проективных, рефлексивных умений. Необходимо применять технологии активного обучения. 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.

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. Показатели результатов промежуточной и итоговой аттестации, позволили сделать вывод о качественном переосмыслении значимости процесса формирования умений профессиональной самоорганизации как перспективной для адаптации в условиях перехода на дистанционную форму обучения. 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. На первый план, в условиях подготовки курсантов, вышли самоорганизация и самодисциплина. Субъектная позиция участников образовательного процесса выражается, прежде всего, в ответственности за процесс и результат деятельности.

Продолжая развивать профессиональную самоорганизацию в современных, быстро изменяющихся условиях, в том числе, при переходе на дистанционные формы обучения, мы приходим к выводу, что актуальность данного направления деятельности значительно усиливается, а понятие профессиональной самоорганизации тесно связано с необходимостью глубокой заинтересованности и мотивации деятельности как объективного и субъективного фактора. Вопросы мотивации и профессиональной направленности приобретают первостепенную значимость, где для эффективного профессионального саморазвития требуется активная позиция и целеустремленность. Многолетний опыт указывает на необходимость системной интеграции процесса формирования умений профессиональной самоорганизации в образовательный процесс, отслеживания и максимально эффективного учета факторов и условий, способствующих реализации целенаправленной технологии. Необходимо учитывать условия внешней среды, например, уточнения требований к компетенциям со стороны Государственных образовательных стандартов, морской индустрии в целом и работодателей, в частности, специфику профессиональных изменений, а также и внутренней, к которым можно отнести выделенные условия образовательной системы университета, профессиональной среды, специфики кафедры иностранных языков, поставленных задач и имеющихся средств.

Список литературы

1. Филоненко В.А. Профессиональная самоорганизация в условиях дистанционного обучения/ в книге: Современное высшее образование: теория и практика под ред. Нагорнова А.Ю. Ульяновск, 2020. С. 324-332.

2. Филоненко В.А. Формирование умений профессиональной самоорганизации у студентов педагогического колледжа // Автореферат диссертации на соискание ученой степени к.пед.н. / Кубанский государственный университет. Краснодар, 2008

3. Даурова А.Б., Филоненко В.А. Мониторинг самоорганизации деятельности студентов вуза по изучению иностранного языка / Теория и практика общественного развития. 2015. № 21. – С. 271-273.

4. 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.

5. 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.

6. Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты// IMO, 1978 (as amended in 2010). [Text]/ IMO, London.

7. Нагорнова А.Ю., Рогалева Г.И., Бобылев А.В., и др. Современное высшее образование: теория и практика // Коллективная монография / Отв. редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2020.

8. Тенищева В.Ф., Филоненко В.А., Кузнецова Ю.С. Профессиональная самоорганизация в иноязычной подготовке морского специалиста/ Мир науки, культуры, образования. 2021. № 2 (87). – С. 106-108.

9. Тенищева В.Ф., Филоненко В.А., Петьков В.А. Иноязычная коммуникация как средство формирования профессиональной компетентности морского специалиста / Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2018. № 2 (218). С. 86-92.

10. Тенищева В.Ф., Филоненко В.А., Ходус Л.Г. Интегративно-контекстный подход к формированию профессиональной компетенции морского специалиста/ В книге: Инновации в современной системе образования: подходы и решения. Нагорнова А.Ю. и др. – Ульяновск, 2016. С. 472-483.

11. Филоненко В.А., Тенищева В.Ф., Петьков В.А. Проектирование имитационных тренингов на тренажере при обучении морскому английскому языку / Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2020. № 2 (258). – С. 139-145.

12. 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». 2018. С. 171-172.

13. 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.

14. Jeremy Fitzgerald ‘Management’ [Text]/ Black Cat. – Genoa. – 2007. – Pp.11-12.

15. Maritime English Club [Electronic resource]: – https://vk.com/maritimeenglish (30.04.2021)

16. Maragtas S.V.Amante ‘Philippine Global Seafarers: A Profile’ [Text]/ Seafarers International Research Center. – Cardiff University. – 2009.

4.5. Организация и оптимизация самостоятельной подготовки студентов медицинского университета по дисциплине физическая культура

На сегодняшний день с приходом нового ФГОС в ВУЗах изменился и сам образовательный процесс, то есть часть работы выведено на самостоятельную работу студентов. И перед педагогом стоит задача: оптимизации и управлению этим процессом, чтоб студент мог не только не навредить себе, но и извлечь максимально пользу.

Данная тема актуальна на сегодняшний день, так как самостоятельная работа стала важнейшей частью учебного процесса по предмету физическая культура.

Цель исследования: изучить организацию самостоятельной работы студентов медицинского вуза и оптимизировать процесс по физической культуре в нем.

Задачи исследования:

1. Раскрыть сущность, содержание и особенности самостоятельной работы студентов в медицинском вузе по физической культуре.
2. Составить план оптимизации самостоятельной работы по физической подготовке.
3. Дать понятие самоконтролю, как важной части самостоятельной подготовки.

Современный уровень требований к студентам по предмету физическая культура обусловливает наличие у них системы специальных знаний, навыков и умений, которые помогут им справляться с физической нагрузкой не только в повседневной жизни, но и при применении своих профессиональных навыков (операции, ведение приема и т.д.).

В новом ФГОСе по предмету физическая культура часть часов по учебной работе переведено во внеучебную работу то есть – самостоятельную. Таким образом студент обязан помимо урока по физической культуре, который проводится раз в неделю, проходить еще и самостоятельное занятие, которое обязательно должно отобразиться в его дневнике по «самостоятельной работе» Помимо отражения в дневнике выполненной работе, студент в нем отмечает и свое самочуствие и настроение после занятий.

Преподаватель по физической культуре должен дать рекомендации каждому студенту в соответствии с его специализацией и образу жизни, после чего должна осуществляться обратная связь, где преподаватель осуществляет проверку самостоятельной работы и дает дальнейшие рекомендации по ведению данного раздела программы.

Согласно данном рекомендациям - физическая подготовка представляет собой процесс, направленный на развитие физических качеств, двигательных способностей (в том числе двигательных навыков и умений) студентов с учетом вида их профессиональной деятельности (стоматолог, фармацевт,. хирург и т.д) и социально-демографических характеристик.

Также физическая подготовка, являясь самостоятельным разделом – служит важнейшим компонентом профессионального деятельности студентов. Она предусматривает формирование профессионально важных физических качеств и профессионально-прикладных двигательных навыков, в том числе и способов преодоления различных естественных и искусственных препятствий.

Само название дисциплины в образовательных учреждениях указывает на ее большую прикладную направленность, что связано с очень высокими требованиями, предъявляемыми к физической работоспособности студентов и условиями профессиональной деятельности. То есть - это процесс физического воспитания, ориентированный на реализацию практических нужд общества и государства,

включающих в себя не только физическую подготовку студента и тренированность тех двигательных качеств и навыков которые ему необходимы в профессиональной деятельности.

Известно, что в основном учебном отделении занимается подавляющее большинство студентов. Однако поступающая на первый курс молодежь, в целом, имеет недостаточный уровень разносторонней физической подготовленности. Вместе с тем существует мнение преподавателей, что для решения комплекса задач физического воспитания в вузе объема учебного времени, отведенного программой, недостаточно. Преподаватели объясняют это тем, что в условиях двух занятий в неделю нельзя обеспечить планомерное совершенствование физической подготовленности студентов. Основу такого суждения составляет опора на теоретические представления о механизмах повышения физических возможностей организма человека, при котором последующее учебно-тренировочное занятие должно совпадать с фазой суперкомпенсации после предыдущего. Поэтому для успешного усвоения учебного материала студентами необходимы дополнительные самостоятельные занятия. Это очень важно, ибо организованные занятия по расписанию длятся не более семи месяцев в году. Если студент не занимается самостоятельно, длительные перерывы в академических занятиях (зимняя сессия, каникулы, весенняя сессия, каникулы, сельскохозяйственные работы) приводят к тому, что каждый семестр он начинает с пониженного функционального состояния и физической подготовленности. По этой причине многие исследователи рекомендуют использование разнообразных форм повышения эффективности процесса физического воспитания студентов. А.П. Внуков, М.Я. Виленский (1981) считают, что субъективная готовность студентов к физическому самосовершенствованию должна направляться внешними факторами, ведущими из которых являются: личность преподавателя, содержание обучения и методика преподавания. При этом, обеспечение долгосрочного результата в учебно-воспитательном процессе возможно в случае, если занимающиеся осознают меру полезности и результативности своего учебного труда, которая выражается как объективными показателями, связанными с физической подготовленность, уровнем и качеством специальных знаний, навыков и умений, так и субъективными - интересами, эмоциональностью, пониманием соответствия своих действий социальным нормам и требованиям, удовлетворением степенью собственного обогащения и развития личности.

Специфическими задачами физической подготовки студентов являются:

- развитие и поддержание на необходимом уровне физических качеств;
- формирование различных двигательных умений и навыков максимально приближенных к реальным;
- приобретение базовых знаний научно-практического характера;
- укрепление и сохранение здоровья, повышение устойчивости организма к воздействию неблагоприятных факторов;
- совершенствование телосложения и гармоническое развитие физиологических качеств студентов;

Основным средством физической подготовки студентов являются физические упражнения, выполняемые с учетом возрастных особенностей, с соблюдением гигиенических требований и мер безопасности.

Также в вышеназванных средствах указываются формы занятий по физической культуре, они подразделяются на урочные и неурочные занятия.

К урочным формам занятий по физической культуре относятся:

1. Учебные занятия, на которых осваивается учебный материал и осуществляется собственно физическая подготовка.

2. Учебно-тренировочные занятия, на которых одновременно с освоением учебного материала решаются задачи по его совершенствованию.

3. Тренировочные занятия, на которых закрепляется и совершенствуется учебный материал.

4. Комплексные занятия, на которых одновременно решаются задачи по совершенствованию учебного материала и воспитанию физических качеств.

5. Контрольные занятия предназначены для определения уровня подготовленности занимающихся, проверки усвоения ими знаний, умений и навыков.

6. Занятия-тренажи (это электронные курсы при дистанционном обучении студентов) которые были специально разработаны группой преподавателей по физической культуры, чтобы в период пандемии и при освобождении целых групп студентов при заболевании лишь одного, оставшиеся, здоровые студенты могли заниматься физической культурой удаленно. Самостоятельные занятия.

К самостоятельным формам занятий по физической подготовке относятся:

1. Индивидуальные или групповые дополнительные занятия для студентов Физические упражнения в режиме дня (утренняя физическая зарядка, физкультурные паузы продолжительностью 5-10 минут).

2. Массовые оздоровительные, физкультурные и спортивные мероприятия.

3. Занятия физическими упражнениями, а также спортом, туризмом в различных секциях или кружках [2]. Прежде, чем раскрывать понятие самостоятельной работы по дисциплине физическая культура, отметим, как появилась самостоятельная работа в вузе. Самостоятельная работа, как педагогическое явление, в образовании студентов с недавних пор стала занимать немаловажное место с момента появления пандемии в России.

Образованность занимающихся в сфере физической культуры и сорта направлена прежде всего на формирование потребности в усвоении способов физического, духовного и нравственного воспитания молодого поколения. С этой позиции здоровье становится итогом собственной деятельности и свидетельствует об определенном уровне воспитания человека в целом.

Анализ теоретических источников показывает, что на формирование физической подготовки студентов оказало влияние развитие общего педагогического образования в России.

Истоки отечественной школы подготовки юристов связаны, прежде всего, с именами первых российских профессоров – С.Е. Десницкого и З.А. Горюшкина. Основу этого направления составляли высокие требования к личности человека: безупречная нравственность, эрудиция, хорошая теоретическая и физическая подготовка. Соответственно этому передовые педагоги много внимания уделяли воспитанию в обучающихся профессионально важных качеств личности и, особенно, самостоятельности в овладении знаниями, умениями и навыками. В настоящее время не утратили актуальность слова одного из профессоров Московского университета И.Е. Энгельмана, который говорил, что «...преподаватель должен помочь неопытному стать профессионалом, научить его самостоятельно мыслить». А профессиональная самостоятельность студента заключается не только в знании терминологии, средств и методов используемых при занятиях физической культурой, но и необходимо владеть более глубокими знаниями в данной области а именно: как развить ту или иную мышцу;

какие мышцы подкачать, чтоб укрепить колено; какие упражнения применить для снятие напряжения в той или иной части тела и многое др.

С целью формирования необходимых умений в ходе обучения активно используются электронные материалы - семинары, практические занятия, которые высоко оцениваются учениками и имеют положительные результаты.

Таким образом, физическая подготовка формирует готовность студентов высших учебных к решению различных бытовых, личных и профессиональных задач, развивает физические качества. Физическая подготовка имеет большую прикладную направленность, что связано с очень высокими требованиями, предъявляемыми к физической работоспособности студентов и условиями профессиональной деятельности.

Существуют различные определения самостоятельной работы, что связано с различным пониманием сути данного педагогического явления. Ввиду особой значимости для процесса обучения, самостоятельная работа исследуется всесторонне, представляется и трактуется разными педагогическими школами по-разному.

Например, Я.А. Коменский в своих трудах призывал педагогов к изысканию и открытию такого способа, при котором учителя меньше бы учили, а учащиеся больше бы учились. Развивая эту мысль, К.Д. Ушинский настоятельно советовал педагогам так организовывать обучение, чтобы обучаемые по возможности учились самостоятельно, а обучающий должен руководить этим самостоятельным трудом и давать для него необходимый материал"[6].

"Преподавание в высшей школе, - говорит С.И. Архангельский, - выражает собой систему организации и управления познавательной деятельностью студентов, где преобладает самостоятельное приобретение знаний"[3]. Среди методов учебной работы высшего учебного заведения должны первенствовать методы формирования у учащихся способностей и навыков самостоятельного приобретения знаний и умений. Необходима активная, осознанная, систематизированная и целенаправленная самостоятельная познавательная деятельность - собственно то, что называется учением.

В своих публикациях ученые В.И. Граф, И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис определяют самостоятельную работу как систему внешней организации педагогических условий обучения: - "Самостоятельная работа как дидактическая форма обучения является системой организации педагогических условий, обеспечивающих управление учебной деятельностью учащихся, протекающей в отсутствии преподавателя и без его непосредственного участия и помощи, помощь преподавателя реализуется косвенным путем через специальную организацию всех компонентов системы обучения в условиях самоподготовки. В этом состоит дидактическая сущность самостоятельной работы и ее отличие от форм аудиторной работы с непосредственным участием и помощью со стороны преподавателя"[3]. Не отрицая того, что организация самостоятельной работы студентов является аспектом деятельности преподавателя, данное определение не отражает всех сторон самостоятельной работы и полностью исключает ее субъекта - слушателя.

Итак, из вышеперечисленного, остановимся на том, определении, которое больше всего подходит для высших учебных заведений

Самостоятельная работа студентов является составной частью образовательного процесса, направленного на формирование успешного, здорового человека, и организуется в соответствии с нормативными актами ФГОС регламентирующими организацию образовательного процесса в образовательных учреждениях высшего профессионального образования [3]. Цели самостоятельной подготовки по дисциплине

физическая культура: улучшить физическую подготовку студентов, а также подготовку к предстоящим практическим занятиям, зачетам и экзаменам, а также к практической деятельности в реальной жизненной ситуации.

На наш взгляд, достижение данных целей невозможно без целеустремленной самостоятельной работы самих студентов, то есть невозможно без их заинтересованности. При этом, безусловно, нельзя обойтись без консультирования со стороны профессорско-преподавательского состава. Как уже отмечалось выше, самостоятельная работа обучающихся является составной частью учебной работы и имеет целью закрепление и углубление полученных знаний и навыков, поиск и приобретение новых знаний, а также выполнение учебных заданий, подготовку к предстоящим занятиям, зачетам и экзаменам.

Самостоятельная подготовка должна включать:

- консультации с преподавателями по интересующим вопросам;
- ликвидацию имеющихся задолженностей;

Задачи самостоятельной подготовки по дисциплине физическая подготовка:

- достичь развития мускулатуры тела;
- повысить быстроту выполнения разнообразных движений, общие скоростные способности;
- улучшить ловкость в самых разнообразных действиях;
- улучшить умение координировать простые и сложные движения;
- поддерживать уровень подготовленности, достигнутый в процессе учебных практических занятий.

Оптимизация самостоятельной работы по физической подготовке.

В целях оптимизации самоподготовки профессорско-преподавательским составом используются разнообразные формы консультирования, в том числе: групповые и индивидуальные консультации по наиболее важным темам и вопросам, собеседования студентами, пропустившими учебные занятия и имеющими задолженности.

Оптимизация самостоятельной работы студентов должна включать:

1) наличие необходимой мотивации, как у преподавателей, так и у занимающихся, к повышению уровня профессиональной подготовленности в контексте совершенствования самостоятельной работы; я считаю, что именно мотивация составляет основу психологического аспекта готовности самостоятельной работы. Активное формирование у студентов научного мировоззрения, во влечение их в практически-профессиональную деятельность (совместное ведение научной работы по оздоровлению организма), широкое применение проблемно-поисковых, исследовательских заданий позволяют существенно повысить значимость общественно ценных мотивов самостоятельной работы. Для достижения требуемого уровня практической и организационной готовности важно необходимое целеустремленное развитие у студентов навыков и умений учебного труда путём обучения их основам организации и методики самостоятельной работы по специально разработанной программе.

2) ответственное отношение к выполнению необходимых заданий со стороны студентов;

3) проведению консультаций со стороны преподавателей;

4) разработка заданий для самостоятельной подготовки студентов с учетом их проблем в области физической подготовки, что должно повысить результативность самостоятельной работы обучающихся, а, следовательно, качество учебно-воспитательного процесса в целом.

5) руководство со стороны профессорско-преподавательского состава очень важно при самостоятельной подготовке занимающихся, так как оно выполняет обучающую, воспитательную, организационную и контролирующую функции. Имея свои цели, задачи и характерные особенности, эти функции взаимосвязаны и образуют единую систему руководства, центральное место в которой принадлежит преподавателю.

Также необходимо отметить, что повышению эффективности самоподготовки способствует вовлечение студентов в научно-исследовательскую работу.

Не менее важной частью самостоятельной работы - является самоконтроль.

При самостоятельной работе по физической подготовке необходимо следить за состоянием своего здоровья.

Самоконтроль - регулярные наблюдения за состоянием своего здоровья, физическим развитием и физической подготовкой и их изменениями под влиянием регулярных занятий упражнениями и спортом.

Задачи самоконтроля:

1. Расширить знания о физическом развитии;
2. Приобрести навыки оценивания психофизической подготовки;
3. Ознакомиться с простейшими доступными методиками самоконтроля;
4. Определить уровень физического развития, тренированности и здоровья, чтобы корректировать нагрузку при занятиях физической культурой и спортом.

Самоконтроль позволяет своевременно выявить неблагоприятные воздействия физических упражнений на организм. Основные методики самоконтроля: инструментальные и визуальные.

Цель самоконтроля: самостоятельное регулярное наблюдение простыми и доступными способами за физическим развитием своего организма, влиянием на него физических упражнений. Чтобы самоконтроль был эффективным, необходимо иметь представление об энергетических затратах организма при нервно-психических и мышечных напряжениях, возникающих при выполнении учебной деятельности в сочетании с систематической нагрузкой, важно знать временные интервалы отдыха и восстановления умственной и физической работоспособности, а также приемы, средства и методы, с помощью которых можно эффективнее восстанавливать функциональные возможности организма.

Важно с первых же занятий физическими упражнениями вести ежедневный дневник самоконтроля. В качестве дневника самоконтроля достаточно использовать небольшую тетрадь. В графы заносятся показания самоконтроля и даты. Дневник состоит из двух частей. В одной из них следует отмечать содержание и характер учебно-тренировочной работы (объем и интенсивность, пульсовой режим при ее выполнении, продолжительность восстановления после нагрузки). В другой отмечается величина нагрузки предыдущей тренировки и сопровождающее ее самочувствие в период бодрствования и сна, аппетит, работоспособность. Рекомендуется учитывать настроение, результаты некоторых функциональных проб, динамику общей работоспособности и другие показатели. Данные самоконтроля помогают преподавателю и самим занимающимся контролировать и регулировать правильность подбора средств и методов проведения физкультурно-оздоровительных и учебно-тренировочных занятий, т.е. определенным образом управлять этими процессами.

Тренировочные нагрузки фиксируются кратко. Вместе с другими показателями самоконтроля они дают возможность объяснить различные отклонения в состоянии организма.

Спортивные результаты показывают, правильно или неправильно применяются средства и методы учебно-тренировочных занятий. Их анализ может выявить дополнительные резервы для роста физической подготовленности и спортивного мастерства [2].

Таким образом, можно сделать вывод, что самостоятельная работа студентов ВУЗов является значимым и сложным объектом педагогического воздействия, требует квалифицированного руководства со стороны преподавателей кафедры физической культуры, а также готовность студентов к самостоятельной работе предполагает комплексную работу, в которой активно участвуют и согласованно взаимодействуют преподаватели и сами учащиеся. Важнейшим путем повышения эффективности самостоятельной работы является оптимизация процесса формирования у занимающихся готовности к её активному проведению и прежде всего целенаправленное развитие общественно значимых мотивов и необходимых навыков и умений учебного труда. В целях повышения профессиональной направленности самостоятельной подготовки целесообразно применять взаимосвязанные и комплексные профессионально-ориентированные задания. Также, что немаловажно - при самостоятельной работе по физической культуре необходимо следить за состоянием своего здоровья.

Самостоятельная работа студентов по дисциплине физическая культура является важнейшей частью учебного процесса любого высшего учебного заведения, связывающей все формы и методы обучения между собой. По своим целям и задачам она многофункциональна и содержит социальный, психологический, дидактический и воспитательный аспекты.

Укрепление здоровья студенческой молодежи, повышение ее работоспособности, расширение устойчивости организма к неблагоприятным условиям внешней среды остаются актуальными задачами физического воспитания в вузе.

Физкультурно-спортивная деятельность при целенаправленном педагогическом воздействии обеспечивает гармоническое духовное и физическое развитие, способствует укреплению работоспособности, здоровья и воспитанию важных социальных качеств

Сама дисциплина физическая культура призвана формировать готовность студентов высших учебных заведений к решению задач, развивать физические качества. Не всем занимающимся удается достичь поставленных задач дисциплиной на занятиях урочной формы, и именно поэтому они прибегают к самостоятельной работе. Для достижения требуемого уровня практической и организационной готовности важно необходимое целеустремленное развитие у студентов навыков и умений учебного труда путём обучения их основам организации и методики самостоятельной работы по специально разработанной программе.

Самостоятельная работа студентов высших учебных заведений является значимым и сложным объектом педагогического воздействия, требует квалифицированного руководства со стороны преподавателей кафедры физической культуры, а также готовность студентов к самостоятельной работе предполагает комплексную работу, в которой активно участвуют и согласованно взаимодействуют преподаватели и сами курсанты. Важнейшим путем повышения эффективности самостоятельной работы является оптимизация процесса формирования у курсантов готовности к её активному проведению и прежде всего целенаправленное развитие общественно значимых мотивов и необходимых навыков и умений учебного труда. В целях повышения профессиональной направленности самостоятельной подготовки целесообразно применять взаимосвязанные и комплексные профессионально-ориентированные задания. Также, что немаловажно -

при самостоятельной работе по физической подготовке необходимо следить за состоянием своего здоровья.

Список литературы

1. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы//http://didaktica.ru

2. Бальсевич, В.К. Социальная значимость физической культуры и спорта в современных условиях развития России / В.К. Бальсевич Теория и практика физической культуры – №1. – С. 50.

3. Купавцев, Т.С. Педагогическое обеспечение самостоятельной работы курсантов (слушателей) образовательных учреждений МВД России: Диссертация канд. пед. наук: Москва, 2004.

4. Назаренко, Л.Д. Оздоровительные основы физическими упражнениями / Л.Д. Назаренко. -М.: Изд. Во ВЛАДОС ПРЕСС, –2003, – 240 с.

5. Слободчикова, Т.А. Техника контрольных упражнений и нормативы по физической подготовке: методическое пособие / Т.А. Слободчикова. – Екатеринбург: УрЮИ МВД России, – 2009,– 42с.

6. Физическая подготовка: курс лекций. – Екатеринбург: УрЮИ МВД России. – 2013, – 114 с.

7. http://rudocs.exdat.com

8. http://www.dissercat.com- диссертация кпн Порошин А.А.

4.6. Развитие методической компетентности студентов в рамках преподавания дисциплины «Методика обучения русскому языку и литературному чтению» в КГПУ им. В.П. Астафьева

Основной целью реализации компетентностного подхода является обеспечение эффективности и качества образования, поэтому в соответствии с ФГОС ВО по направлениям бакалавриата (2016 г.) [17], Федеральным законом «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [19]; профессиональным стандартом «Педагог», утвержденным приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н. [15]; нормативно-правовыми документами, регламентирующими образовательный процесс в КГПУ им. В.П. Астафьева, ФГОС НОО [18] была разработана рабочая программа по дисциплине «Методика обучения русскому языку и литературному чтению» [8]. Планируемые результаты обучения представлены в Таблице 1.

Учитывая важность реализации планируемых результатов обучения, в процессе преподавания дисциплины для студентов создаются условия для развития их способностей: а) решать профессиональные задачи на основе использования информации; б) строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ступени образования; в) «видеть» ребенка в образовательном процессе; г) проектировать и осуществлять профессиональное самообразование. Несомненно, студенты должны знать при этом и специфику конкретной области учебного предмета.

Очевидно, что работа преподавателя включает как профессиональную направленность и педагогическую интерпретацию любого знания, его методический «комментарий», так и педагогическое прогнозирование возможных затруднений и сложностей в работе студента.

Таблица 1 - Планируемые результаты обучения

Задачи освоения дисциплины	Планируемые результаты обучения по дисциплине (дескрипторы)	Код результатов обучения (компетенция)
1. Создать условия для изучения студентами пособий серии «Стандарты второго поколения» начального общего образования (примерные программы по русскому языку и литературному чтению, оценка достижения планируемых результатов, формирование УУД в начальной школе, планируемые результаты начального общего образования, концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России и т.д.); 2. Создать условия для сравнительного анализа УМК для начальной школы (русский язык и литературное чтение). 3. Научить использовать возможности ИКТ в процессе мониторинга образовательных результатов учащихся в предметной области «Русский язык и литературное чтение».	**Знать:** - компоненты основных и дополнительных образовательных программ; - требования ФГОС НОО в части требований к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования (личностным, метапредметным, предметным). **Уметь:** - анализировать содержание экспериментальных программ и учебников по русскому языку, чтению и литературе. **Владеть:** - осуществлять разработку программ отдельных учебных предметов, в том числе программ дополнительного образования (согласно освоенному профилю (профилям) подготовки); - разрабатывать программу формирования образовательных результатов, в том числе УУД, и системы их оценивания, в том числе с использованием ИКТ (согласно освоенному профилю (профилям) подготовки).	ОПК-2. Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием ИКТ): ОПК.2.1. Демонстрирует знание компонентов основных и дополнительных образовательных программ; ОПК.2.2. Осуществляет разработку программ отдельных учебных предметов, в том числе программ дополнительного образования (согласно освоенному профилю (профилям) подготовки); ОПК.2.3. Разрабатывает программу формирования образовательных результатов, в том числе УУД, и системы их оценивания, в том числе с использованием ИКТ (согласно освоенному профилю (профилям) подготовки).
1. Познакомить студентов с ценностными ориентирами основного общего образования. 2. Научить студентов определять условия/способы формирования духовно-нравственных ценностей в образовательном процессе («Русский язык и литературное чтение».).	**Знать:** - духовно-нравственные ценности личности и модели нравственного поведения в профессиональной деятельности. **Уметь:** - осуществлять отбор диагностических средств для определения уровня сформированности духовно-нравственных ценностей. **Владеть:** - применять способы формирования и оценки воспитательных результатов в различных видах учебной и внеучебной деятельности.	ОПК-4. Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей: ОПК.4.1. Демонстрирует знание духовно-нравственных ценностей личности и модели нравственного поведения в профессиональной деятельности. ОПК.4.2. Осуществляет отбор диагностических средств для определения уровня сформированности духовно-нравственных ценностей. ОПК.4.3. Применяет способы формирования и оценки воспитательных результатов в различных видах учебной и внеучебной деятельности.
1. Формировать умение использовать систему оценивания учебных до-	**Знать:** - планируемые образовательные результаты в соответствии с	ОПК-5. Способен осуществлять контроль и оценку формирования образовательных

стижений младших школьников (предметная область «Русский язык и литературное чтение»).	образовательными стандартами (формируемые в преподаваемом предмете предметные и метапредметные компетенции, личностные результаты образования на конкретном уровне образования); - методику проведения мониторинга знаний у учащихся **Уметь:** - осуществлять отбор диагностических средств, форм контроля и оценки сформированности образовательных результатов обучающихся с целью их применения; проводить диагностику сформированности достижений обучающихся по предметам. Уметь корректировать возникающие трудности. - уметь разрабатывать индивидуальную карту развития учащихся - уметь осуществлять рефлексию собственной профессиональной деятельности. **Владеть:** - способами, направленными на выявление трудностей обучающихся в процессе обучения и корректировать пути достижения образовательных результатов.	результатов обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении: ОПК.5.1. Демонстрирует знание планируемых образовательных результатов в соответствии с образовательными стандартами: формируемых в преподаваемом предмете предметных и метапредметных компетенций; личностных результатов образования на конкретном уровне образования; ОПК.5.2. Осуществляет отбор диагностических средств, форм контроля и оценки сформированности образовательных результатов обучающихся с целью их применения; ОПК.5.3. Выявляет трудности в обучении и корректирует пути достижения образовательных результатов.
1. Совершенствовать научные знания в соответствии с психофизиологическими, возрастными, познавательными особенностями обучающихся, в т.ч. с особыми образовательными потребностями.	**Знать:** - психофизиологические, возрастные, познавательные особенности обучающихся, в т.ч. с особыми образовательными потребностями. **Уметь:** - осуществлять трансформацию специальных научных знаний в соответствии с психофизиологическими, возрастными, познавательными особенностями обучающихся, в т.ч. с особыми образовательными потребностями. **Владеть:** - методами научно-педагогического исследования в предметной области; - методами анализа педагогической ситуации, профессиональной рефлексии на основе специальных научных знаний в соответствии с предметной областью согласно освоенному профилю (профилям) подготовки.	ОПК-8. Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний: ОПК.8.1. Осуществляет трансформацию специальных научных знаний в соответствии с психофизиологическими, возрастными, познавательными особенностями обучающихся, в т.ч. с особыми образовательными потребностями. ОПК.8.2. Владеет методами научно-педагогического исследования в предметной области. ОПК.8.3. Владеет методами анализа педагогической ситуации, профессиональной рефлексии на основе специальных научных знаний в соответствии с предметной областью согласно освоенному профилю (профилям) подготовки.

1. Развить у студентов творческое мышление, способность к самоорганизации, готовность к работе в команде, к решению задач профессиональной деятельности (предметная область «Русский язык и литературное чтение»).	**Знать:** - основы целеполагания и организации работы в команде; - различать типы творческой деятельности (учитель-ретранслятор, учитель-экспликатор, учитель-импровизатор, учитель-исследователь). **Уметь:** - эффективно работать в команде в заданной роли. - обучать коллег/школьников работе в команде; - определять особенности поведения коллег и учащихся в конфликтной ситуации; - обучать способам выхода из конфликтной ситуации; - отрабатывать поведение в ситуациях предотвращения конфликтов; - определять степень активности учащихся на уроках; - намечать методы и способы активизации деятельности учащихся; - вовлечь школьников в творческий процесс, эффективно обучать школьников создавать «продукты» творческой деятельности. **Владеть:** - участвовать в командной работе с готовностью, проявлять инициативу; - самостоятельно анализировать собственный вклад в командную работу; - активно пропагандировать творческий подход; - владеть приемами критического мышления в процессе работы с информационными источниками. - владеть навыками изложения в форме устного или письменного сообщения или доклада основных положений, содержащихся в учебно-методической или специальной научной литературе, а также интерпретации результатов, представленных в сообщении или докладе.	ПК-1. Способен организовать индивидуальную и совместную учебно-проектную деятельность обучающихся в соответствующей предметной области: ПК.1.1. Совместно с обучающимися формулирует проблемную тематику учебного проекта. ПК.1.2. Определяет содержание и требования к результатам индивидуальной и совместной учебно-проектной деятельности. ПК.1.3. Планирует и осуществляет руководство действиями обучающихся в индивидуальной и совместной учебно-проектной деятельности, в том числе в онлайн среде.	Трудовая функция А/01.6 – Общепедагогическая функция. ***Обучение*** *Необходимые умения:* владеть формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т.п. Трудовая функция А/02.6 – ***Воспитательная деятельность.*** *Необходимые умения:* реализация современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы, используя их как на занятии, так и во внеурочной деятельности.
Развивать умения поддерживать образцы и ценности социального поведения, навыки по-	**Знать:** - правила безопасного поведения в мире виртуальной реальности. **Уметь:** - формировать установки обу-	ПК-2. Способен поддерживать образцы и ценности социального поведения, навыки по-	Трудовая функция А/03.6 – ***Развивающая деятельность***. *Необходимые*

ведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях.	чающихся на использование образцов и ценностей социального поведения. **Владеть:** **-** возможностями интернет-пространства и социальных сетей в качестве инструмента взаимодействия с субъектами образовательного процесса.	ведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях: ПК.2.1. Осуществляет формирование установки обучающихся на использование образцов и ценностей социального поведения. ПК.2.2. Демонстрирует знание правил безопасного поведения в мире виртуальной реальности. ПК.2.3. Использует возможности интернет-пространства и социальных сетей в качестве инструмента взаимодействия с субъектами образовательного процесса.	*умения:* формирование образцов и ценностей социального поведения, навыков поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях

Важно отметить, что обеспечить качественное усвоение стандарта образования возможно только через деятельностный подход к обучению, поэтому в системе Moodle был разработан электронный учебный курс «Методика обучения русскому языку и литературному чтению», сопровождающий процесс преподавания дисциплины [6].

Работа на сайте предполагает выполнение продуктивных заданий, способствующих развитию методической компетентности студентов. Для наглядности приведем некоторые задания.

I. После работы с текстовыми документами (материалы учебников, статьи) и видеоматериалами (вебинары, лекции) студенты индивидуально/ в паре/ группе создают ментальные карты в Google Docs.

Задание направлено на активизацию студентов; на развитие их умения трансформировать сплошной текст в несплошной; на развитие логического мышления (формирование умения сравнивать и анализировать взаимодействие понятийных категорий); на развитие коммуникативной компетентности (работа в паре/группе). Ментальные карты могут рассматриваться в качестве и смыслового ориентира для построения связных речевых высказываний студентов.

В качестве примера приведем несколько вариантов ментальных карт, которые представили студенты после изучения тем: Теоретико-методологические основы инновационной деятельности. Инновационный процесс и его основные характеристики (см. рис.1).

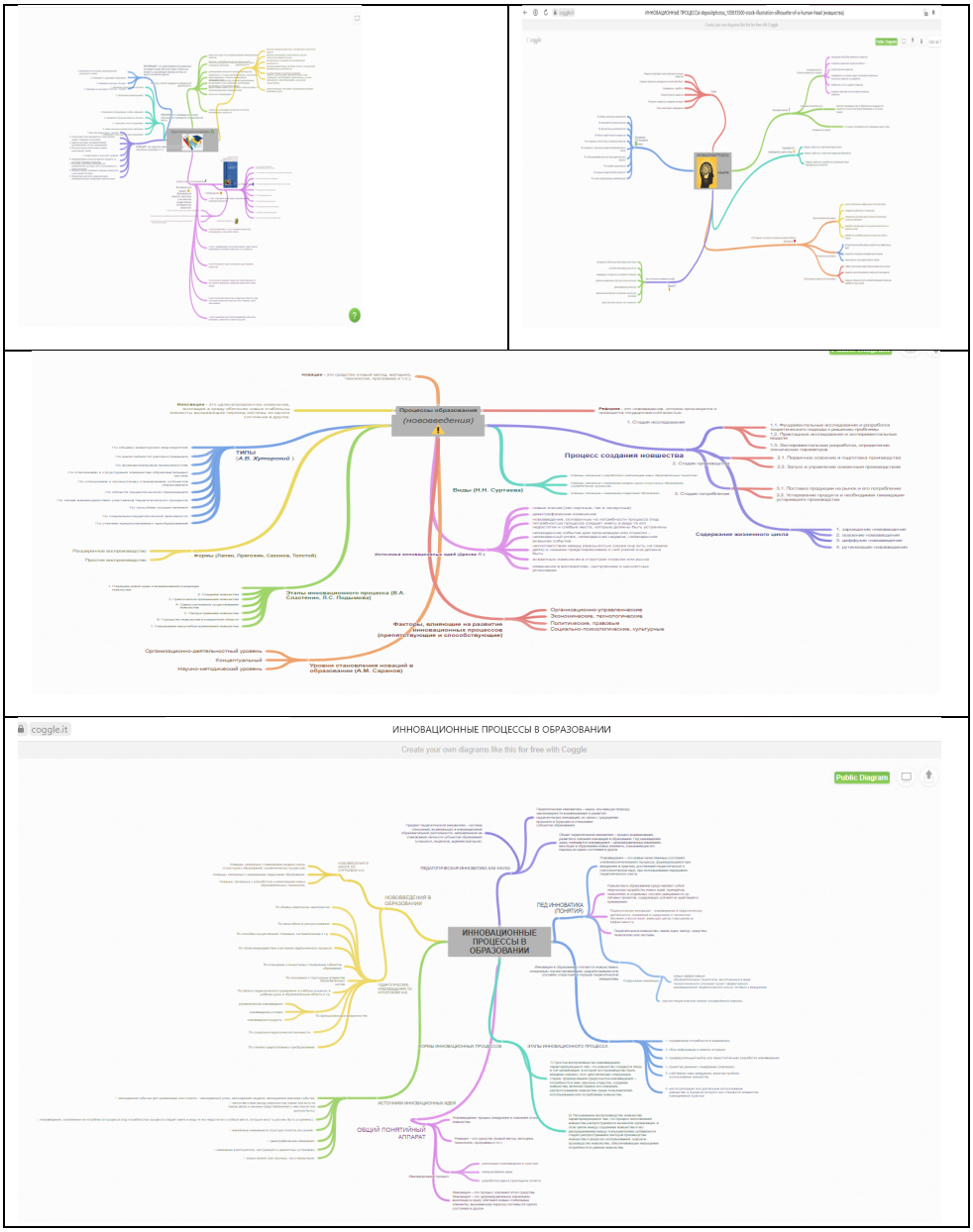


Рисунок 1 - Ментальные карты

Ссылки (https://coggle.it/) на итоговый «продукт» размещаются в формате «Форум» (рис.2). Оценивание работ осуществляет не только преподаватель, но и студенты (самооценка и взаимооценка). Если задание предполагает возможность корректировать работу, то первый вариант выполненного задания не удаляется, а прикрепляется измененный вариант, с пометой «исправленный вариант».

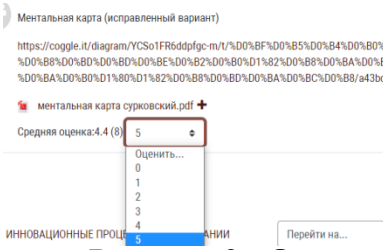


Рисунок 2 - Оценивание

Выполняемая работа над ошибками направлена на развитие самовоспитания личности студентов, поскольку самооценка/самоанализ/рефлексия переносится на себя, в сферу самосознания. Качественное образование невозможно, на наш взгляд, без развития у студентов умения анализировать и оценивать выполненную работу. Уровень сформированности данного показателя может быть также оценен. Например, по четырехуровневой шкале:

1 уровень - в результате самопроверки допущены новые ошибки;

2 уровень - результат самопроверки ничего не дал;

3 уровень - в результате самопроверки некоторые ошибки исправлены, но некоторые остались незамеченными, хотя самопроверка показывает, что теория студентом усвоена;

4 уровень - в результате самопроверки исправлены все допущенные ошибки.

Взаимопроверка способствует развитию логического и критического мышления, коммуникативной компетентности студентов.

II. Работа с learningapps.org. Неоценимую поддержку в развитии методической компетентности студентов оказывает и издательство «Просвещение», которое проводит вебинары, затрагивающие актуальные вопросы образования. Студентам необходимо было посмотреть вебинар: «Букварь (В.В. Репкин и др.) как методический ориентир для учителя при обучении грамоте (система РО Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова», а затем создать задание по материалам видеолекции, используя возможности learningapps.org.

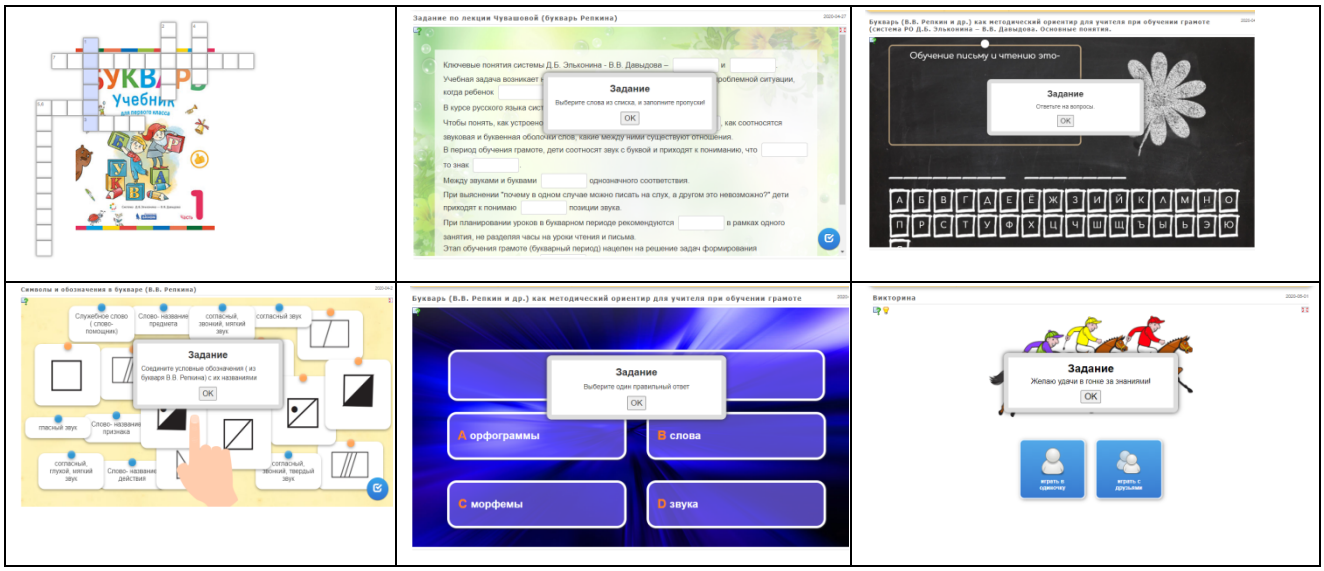


Рисунок 3 - Задания по материалам вебинара

III. Решение методических задач также включено в систему развития компетентностей обучающихся, так как данный вид работы направлен на отработку умений у студентов ориентироваться в методической деятельности (Код результатов обучения ОПК.8.3.). Задачи представляют собой некие проблемные ситуации, затрагивающие предметную область. Процедура решения методической задачи включает ориентировочную часть (анализ методической ситуации, постановку проблемы, формулировку задачи, планирование и программирование действий по ее решению, выбор действий), исполнительную (выполнение действий), контроль и оценку полученного результата. Например: 1. Играя на уроке в ‘’Цепочку слов’’, учащиеся должны были подобрать слова так, чтобы последний звук произнесенного слова был первым звуком следующего. Ученики составили такую цепочку: *мост - телефон - носорог - гости - иголка - армия - яблоко - огурец - цапля - ястреб*... В какие моменты игры учитель должен был остановить ее, чтобы указать детям на допущенные ими ошибки? Как бы Вы исправили их? 2. Вопросы типа «Почему звук [в] мягкий?» на уроках обучения грамоте задаются довольно часто. Объясните, почему такие вопросы не совсем корректны, и дайте несколько правильных формулировок вопроса. 3. Определите, правильно ли сформулировано задание учителем: «Подберите по три слова, в которых звук [л] произносится мягко, и по три слова, в которых этот звук произносится твердо». Обоснуйте ответ.

Студенты взаимооценивали ответы, оставляя к ним комментарии:

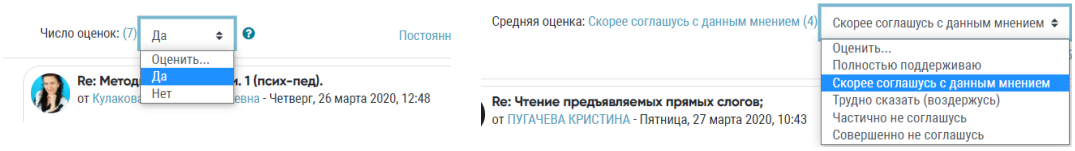


Рисунок 4 - Взаимооценка

IV. Принимая во внимание, что рабочая программа дисциплины включает компетенции ОПК-2 и ОПК-5, студентам педагогического вуза, естественно, необходимо было изучить пособия серии «Стандарты второго поколения» начального общего образования, отражающих реформы в учебном процессе. В настоящее время современная образовательная модель изменила приоритет в действиях ребенка с научными понятиями: главным становится не накопление знаний, а осознание их смысла, поэтому возникает потребность создания ситуаций необходимости поиска нового знания (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, В.В. Репкин, Л.В. Занков и др.). И мы согласны с точкой зрения авторов, которые считают, что приоритетной целью становится формирование функциональной грамотности в системе общего образования [4; 13; 14].

Также, чтобы выпускник школы был востребован обществом при любых условиях, важно научить его не только учиться, но и оценивать результат своей работы, чтобы ученик мог выстраивать свою дальнейшую деятельность, направленную на качественное изменение компетентностей. В этом случае можно говорить о качестве образования.

В современной педагогической литературе термин «качество образования» трактуется по-разному. В книге С. Е. Шишова и В. А. Кальней «Мониторинг качества образования в школе» качество образования рассматривается как социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (формирование гражданских, бытовых и профессиональных качеств личности) [2].

Определение, данное М. М. Поташником в практико-ориентированной монографии «Управление качеством образования», с нашей точки зрения, наиболее полно проясняет суть понятия «качество образования». Автор представляет качество образования «как соотношение цели и результата, как меру достижения целей при том, что цели (результаты) заданы только операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития школьника. Иначе говоря: образование, полученное школьником, признается качественным, если его результаты соответствуют операционально заданным целям и спрогнозированы в зоне потенциального развития ученика» [16].

Говоря о качестве образования, первостепенную роль мы должны отводить оцениванию личной результативности ребенка, потому что это дает возможность показать учащемуся его личностный прогресс, не травмируя его индивидуальность (то, что отличает именно его, а не то, что вписывает его в учебную группу «слабых», «сильных» или «средних» учащихся) [1; 3]. Результатом оценки должен стать темп усвоения и объем усвоенного материала по сравнению с его начальным стартовым уровнем. Отражая индивидуальную динамику развития ученика, необходимо фиксировать не только уровень сформированности учебной деятельности, но и учитывать такие показатели, как структура мотивов учения, развитие учебно-познавательного интереса, особенности целеполагания, уровень сформированности действий контроля и оценки. При оценке уровня интеллектуального развития надо фиксировать развитие мышления (способность

осуществлять эмпирическое и теоретическое обобщение материала, интеллектуальная рефлексия), воображения и памяти (произвольной и непроизвольной).

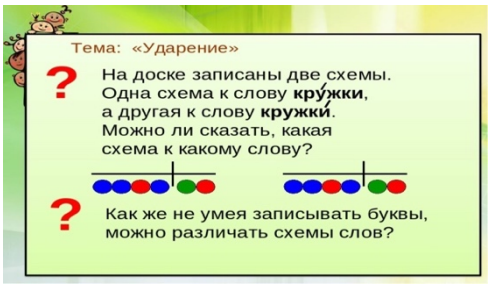
В процессе обучения студенты осознают, что качество усвоения личностных, метапредметных и предметных УУД учеников определяется государственным стандартом, верхнюю границу которого задают требования, следующие из возможностей сильных учащихся (обучение в зоне ближайшего развития), нижнюю - обязательный минимум содержания (базовый уровень), а планируемые результаты освоения ООП НОО отражают систему ожидаемых результатов. Бесспорно, что вариантность методической системы вытекает из самой природы учебно-воспитательного процесса, учитывающего индивидуальные особенности школьника. С учетом индивидуальных возможностей учащихся различных групп учебный материал может варьироваться, в частности, по уровню трудности заданий. Индивидуализация учебного материала путем варьирования трудности заданий отвечает задаче формирования активной, творчески мыслящей личности. Она позволяет младшим школьникам, в максимальной по их возможностям степени, проявлять активную творческую позицию в учении. Только при опоре на принцип минимакса школа становится действительно адаптивной, «школой для всех». Поэтому необходимо отслеживать уровень успешности каждого ученика исходя из принципа минимакса, при этом предоставлять ученикам возможность выбора заданий любого уровня сложности. Предметом контроля и оценки становятся те изменения, которые отмечаются и в деятельности наблюдения, мыслительной деятельности (мыслительная деятельность школьников, безусловно включая деятельность наблюдения, может быть направлена на анализ и синтез, классификацию и обобщение), в практических действиях.

Учитывая значимость вышеизложенного, студенты разрабатывали комплексы заданий, направленных на формирование/развитие УУД младших школьников, что и будет проиллюстрировано в дальнейшем на конкретных примерах.

1. Развитие познавательных и коммуникативных УУД посредством проблемных задач/вопросов:

Тема: Зачем нам нужна речь?

Учитель предлагает описать учащимся свой любимый мультфильм (фильм, игру), для этого разрешается использовать любые движения и жесты, мимику лица, условие только одно: не произносить ни слова, даже не говорить, о чём хочется рассказать.



Выясняется, что сделать это без речи очень трудно. Дети делают вывод: чтобы было понятно, о чем идет речь, нужно обязательно сказать что-то друг другу словами.

Поскольку проблемное задание/ проблемный вопрос является инструментом познания, поэтому студентам и необходимо знать технологию проблемного обучения.

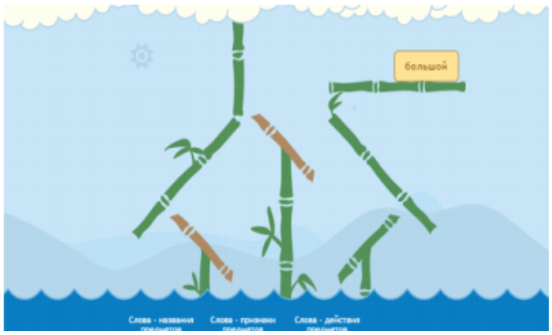


Рисунок 5 - «Название, признак или действие» (https://etreniki.ru/)

2. Развитие познавательных УУД с использованием ИКТ (ОПК.2.3.). Учащиеся путем смены направляющих (коричневых) частей бамбука распределяют слова в нужные категории.

Изменяя время предъявления слова (от 1 до 10 сек.), учитель регулирует уровень сложности.

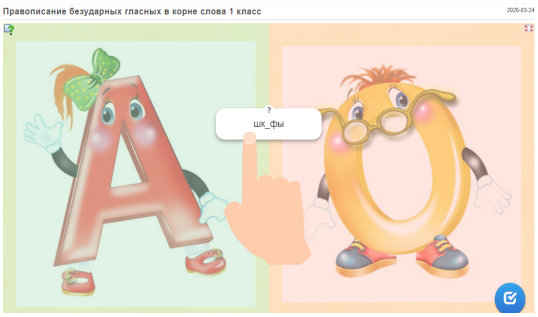
3. Развитие метапредметных и предметных УУД. Раздел «Звуки и буквы». Обучающиеся работают в паре. Ученикам необходимо четко назвать в словах первый звук. Если он звучит мягко, то слово соединяется с «подушкой», если звук твердый, то – с «кирпичом». После выполнения задания детям необходимо проверить работу своего соседа. После проверки ребенок может задать вопросы соседу, если он не согласен с проверкой. Это задание направлено на формирование умений: а) договариваться и приходить к общему мнению; б) осуществлять контроль, коррекцию, оценку действий партнера; в) отвечать и приводить аргументы на поставленный вопрос; г) формулировать корректно вопросы.



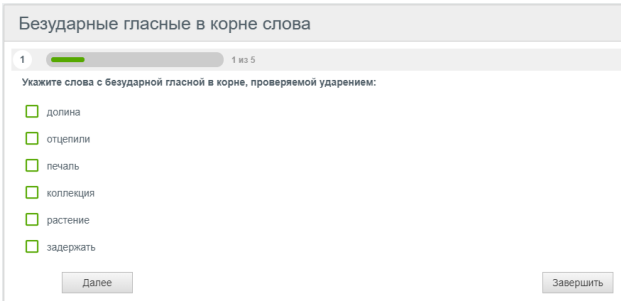
4. Развитие РУУД. Тема: «Перенос слова» (2 урок). Оцениваемые РУУД: умение определять цель и задачи урока. Ход занятия: Прочитав название темы в учебнике, попробуйте определить цель нашего урока: а) научиться определять количество слогов в слове; б) потренироваться делить слова на слоги; в) познакомиться с правилом переноса слов. Прочитайте слова - "помощники": Повторить... Изучить… Узнать… Проверить…, попытайтесь сформулировать задачи, которые необходимо решить в течение урока.

Методическая компетентность включает также умение осуществлять контроль и оценку формирования образовательных результатов обучающихся начальной школы, выявлять и корректировать трудности в обучении (ОПК.5.2.; ОПК.5.3.). Создание системы тестовых заданий, позволяющих оценить уровень знаний и умений учащихся в показателях, поддающихся измерению и последующей количественной обработке, позволит оценивать индивидуальные достижения учащихся по отношению к самому себя. Измерения должны быть направлены на помощь ученику в обучении и в большей степени оценивать его компетентности. Сравнение и оценка проводятся по результатам выполнения заданий, отражающих уровень образовательных стандартов. Кроме того, в тест должны быть включены задания, проверяющие соответствие учащихся требованиям, выходящим за рамки образовательного стандарта.

Данные тесты могут быть предложены как на печатном носителе, так и в электронном варианте. Использование современных информационных технологий позволит получить объективную (исключается субъективизм и относительность учительской оценки) оценку результатов каждого учащегося, достоверную и развернутую информацию о том, насколько хорошо сформированы умения и навыки по предметам у каждого учащегося:



https://learningapps.org/



https://onlinetestpad.com/ru

Рисунок 6 - Тестовые задания

По итогам мониторинга можно также сравнить результаты обучения каждого учащегося не только с результатами его одноклассников, но и с возрастной нормой (но эти сравнения не должны быть первостепенными). Полученная информация поможет учителю принять решения, связанные с выбором наиболее эффективных приемов работы, осуществлять самоконтроль за своей педагогической деятельностью. Но для этого используемое измерительное

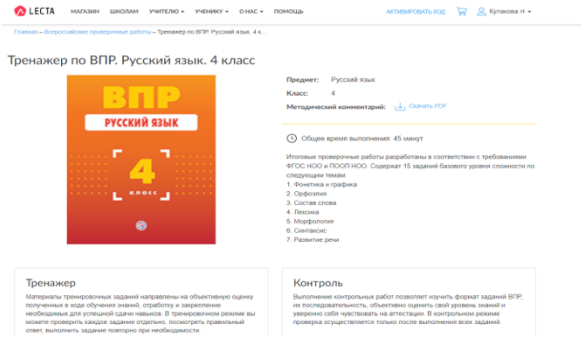


Рис.7. Lecta

средство должно соответствовать (быть валидным) целям измерения, поэтому выбор данного средства должен соотноситься как с целью измерения, так и с целями, для которых были разработаны данные измерительные средства.

Цели измерения предполагают отражение следующих составляющих: а) что измеряет средство (перечень деятельности, проверяемой данным тестом); в) кому предназначено средство; в) выводы, сделанные на основе результатов, полученных с помощью средства.

С целью совершенствования умений оценочной деятельности студенты создавали тестовые задания не только для младших школьников, но и для обучающихся вуза.



Рисунок 8 - Особенности стиля

V. Бесспорно, что работа с текстами является одним из основных видов работ как на уроках, так и во внеучебной деятельности учащихся. Умение работать с текстами относится к числу умений, которые являются элементами функциональной грамотности. Однако в современных учебниках начальной школы в основном представлены «сплошные» тексты, в то время как стандарт НОО требует, чтобы младшие школьники уже умели вычитывать и обобщать информацию из «несплошных» текстов.

VI. Понимая значимость работы с несплошными текстами в начальной школе, студенты, развивая методическую компетентность, п**редлагали авторские варианты заданий / или подбирали задания, направленные на** формирование умений у учащихся работать с несплошным текстом как с источником информации. **Ниже приводим примеры:**



Ответь на вопросы, опираясь на афишу.

1. Какой коллектив будет выступать на данном мероприятии?
2. Где будет проходить мероприятие?
3. Время и место проведения мероприятия?
4. Возрастные ограничения?



Рассмотри афишу нового спектакля. Ответь на вопросы.

1. Как называется спектакль?
2. Когда состоится спектакль?
3. В каком театре состоится спектакль?
4. Кто является режиссером-постановщиком спектакля?
5. Кто может бесплатно посетить спектакль?
6. Какую еще информацию ты можешь получить из этой афиши?

Провожая ребят на осенние каникулы, учительница попросила провести свободное



время с пользой, чтобы узнать что-то новое, а потом рассказать классу. По дороге домой ребята обсуждали, куда же можно сходить, чтобы провести время интересно и с пользой. Артур предложил сходить на каток. Марк звал одноклассников в игровую комнату, а Карина развернула афишу, которую мама предусмотрительно положила дочери в рюкзак.

Используя данную афишу, выполни следующие задания:

1. На какое мероприятие приглашает эта афиша?
2. Предположи, что ты там увидишь?
4. В каком городе будет проходить это мероприятие?
5. Зачем мама Карины положила эту афишу в рюкзак дочери? Отметь подходящий вариант. Обоснуй свой выбор.

*Мама забыла афишу в рюкзаке.
*Маме понравилось оформление афиши.
*Мама хочет, чтобы дочь побывала в Центре русской культуры.
*Мама желает, чтобы дочь выросла культурным человеком.
*Мама по профессии художник и это ее персональная выставка.

6. Сможет ли Карина посетить выставку с мамой, если мама работает до 17.00? (Да/Нет)
7. Что нужно сказать Карине, чтобы убедить ребят сходить на выставку? Используя ключевые слова и словосочетания в банке данных, составь примерную речь Карины.

Банк данных: современное искусство, свободное время, русский человек, корни, душа, местная культура, что-то новое,

Объектом несплошной информации является билет на междугородний автобус.

Учебная задача: **«Рассматривая билет, постарайтесь ответить на вопросы». Далее учитель задает вопрос или группу вопросов под каждую группу заданий.**



Например, *первая группа заданий: нахождение информации, заданной в явном виде.*
Задание 1. В каком направлении едет пассажир?
Задание 2. Как называется такой вид билета?
Задание 3. Какова стоимость билета?
Задание 4. Какое место занимает пассажир?
Задание 5. Укажите дату и время отправления автобуса.

Вторая группа заданий: формулирование выводов на основе фактов, имеющихся в тексте.

Задание 1. Определи, сколько времени было у пассажира с момента покупки билета до его посадки в автобус?

Задание 2. Из какого города выезжал автобус? Какова конечная остановка?

Третья группа: интерпретация и обобщение информации.

Задание 1. Какие номером закончится купленный билет последнего пассажира, если известно, что данный билет приобрел шестой пассажир, а вместимость автобуса составляет 34 места?

Четвертая группа: анализ и оценка содержания, языковых особенностей и структуры текста.

Задание 1. Составь текст СМС сообщения, чтобы пассажира встретили в пункте прибытия.

2.



- ***Умение самостоятельно создавать и***

компания, одна, новое время, творчество, мысль, мыслить.
8. Когда лучше прийти в театр: непосредственно перед представлением или чуть раньше и почему?

оформлять несплошной текст (урок русского языка, 4 класс).



*Предлагается сплошной текст о падежах русского языка.
*Приходим к выводу, что текстом ежедневно пользоваться неудобно, нужен опорный конспект. Как правило, дети выбирают для него таблицу. **Создается несплошной текст.**

Данная система работы дает положительные результаты, так как у обучающихся, при систематической работе с несплошными текстами, повышается способность к решению учебно-практических задач.

- ***Умение определять вид несплошного текста (урок русского языка, 1 класс).***

*Какой вид несплошного текста мы видим?



*Убедите меня, что указанный мной текст – таблица. (В ней строки, столбцы, записана информация по русскому языку).

VII. Представленные задания отражают разный уровень развития методической компетентности студентов: одни обучающиеся предложили фактуальные вопросы, другие попытались систематизировать группы заданий, направленных на совершенствование разных умений младших школьников работать с несплошными текстами.

После изучения приемов смыслового чтения студенты заполняли сводную таблицу, в графах которой указывали преимущества, недостатки приема, а также записывали вопросы, которые имели методическую направленность. В качестве примера приведем фрагменты таблиц:

Таблица 2 - Приемы смыслового чтения. Методический аспект (авторский стиль сохранен)

Прием смыслового чтения	Преимущества	Недостатки	Методические вопросы
«Лови ошибку»	Универсален, его применение возможно на уроках практически по всем школьным дисциплинам. Приводит в тонус внимание, мыслительную деятельность учащихся. Развивает аналитические способности. Предоставляет поле для практического применения полученных знаний. Заставляет взглянуть на получаемую информацию с долей скептицизма, порождает желание проверить надежность источников, сравнить с данными других ресурсов. Воздействует на эмоциональную сферу учащихся, способствует более прочному усвоению учебного	Учащиеся могут запомнить неправильный вариант.	Можно ли данный прием использовать с 1 класса? Какие правила необходимо соблюдать учителю, чтобы учащиеся запомнили верный вариант, усвоили «особо опасные места? На каком этапе урока можно использовать данный прием?

	материала.		
Кластер	Применим практически на всех уроках, при изучении разных тем. Может быть использован как способ организации деятельности на уроке и в качестве домашнего задания. Позволяет охватить большой объем информации. Выполняется как индивидуально, так и в группах. Отличный способ визуализировать информацию.	Возможна перегрузка лишней информацией, если не определить рамки того, что необходимо вынести в кластер.	В кластер помещается вся информация? Как организовать групповое заполнение кластера?
Инсерт	Включенность каждого ученика (все делают пометки). Подробное и осмысленное чтение за счет перечитывания и анализа. Повышение познавательной активности, чтобы узнать то, что было под ?. Визуализация.	Тратится много времени и энергии на перечитывание.	Какого объема и содержания должны быть тексты?
Мозговой штурм	Проблема решается коллективно, несколько мнений и точек зрения. Каждый участвует в обсуждении. Использование новых идей и альтернативных способов решения. Несколько решений проблемы за короткое время.	При наличии активных лидеров есть риск, что часть группы останется безучастной. Необходим контроль учителя или внутри группы, чтобы дискуссия не затянулась и не вышла за регламент урока.	Все ли участники работают при этом приеме?

Данное задание направлено на совершенствование у студентов умения задавать вопросы к наблюдаемым фактам, отыскивать причины явлений, обозначать свое понимание/непонимание по отношению к изучаемой проблеме. Обязательное условие – рефлексия. После выполнения работы оценивается корректность формулировок, правомерность замечаний, смысловая значимость методических вопросов.

В процессе имитационного моделирования уроков [5] студенты отрабатывали умения применять приемы смыслового чтения на практике. Так, при изучении произведения А. Гайдара «Совесть» был использован прием «кубик Блума». Работая в паре, студенты не только отрабатывали умение задавать вопросы, но оценивали эти формулировки (взаимооценивание):

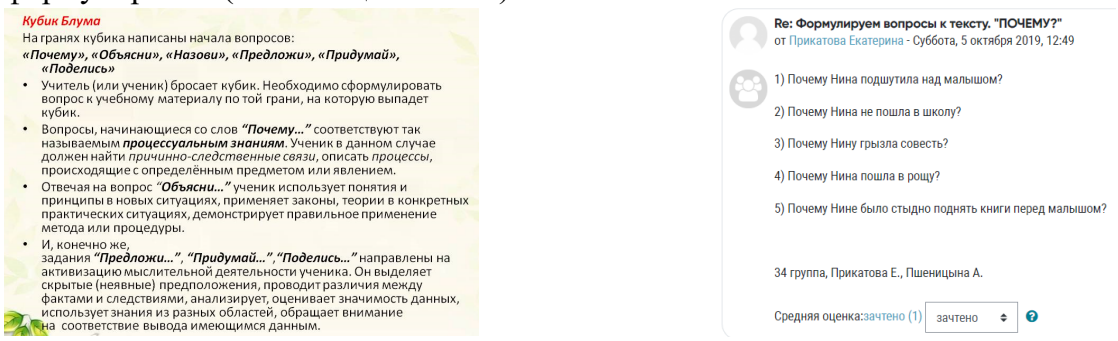
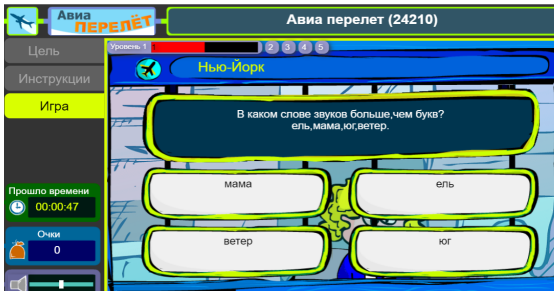


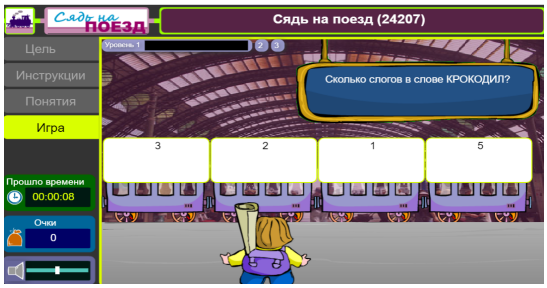
Рисунок 9 - Кубик Блума

Также обучающиеся учились к текстам формулировать вопросы, направленные на формирование/развитие основных групп читательских умений: а) общее понимание, ориентация в тексте; б) глубокое и детальное понимание текста; в) использование информации из текста для различных целей.

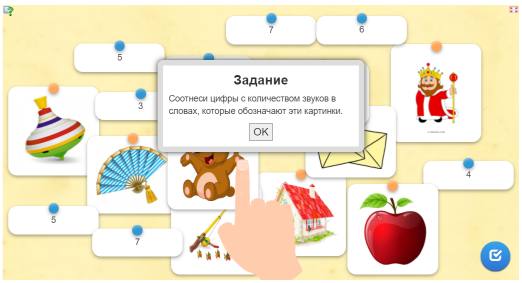
I. Учитывая тот факт, что важным аспектом обучения будущих учителей начальной школы является их подготовка к активному включению в решение проблемы информатизации начального образования, студенты разрабатывают задания, используя возможности ИКТ [7; 9; 10; 11; 12], которые позволяют организовать разнообразные формы деятельности обучаемых по самостоятельному извлечению и представлению знаний; объективно диагностировать и оценивать интеллектуальные возможности учащихся, а также уровень их знаний, умений, навыков; создавать условия для осуществления индивидуальной самостоятельной учебной деятельности учащихся, формировать навыки самообучения (см. рис. 10).



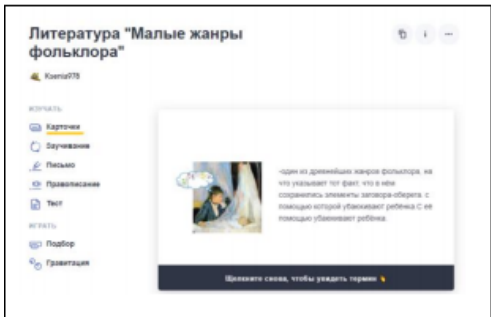
http://www.umapalata.com



http://www.umapalata.com



https://learningapps.org/



https://quizlet.com.)

Рисунок 10 - Задания

Таким образом, спектр разнообразных выполняемых заданий способствуют развитию методической компетентности студентов, а методические наработки большого практического материала, значимого для профессиональной деятельности, включаются в копилку дидактических материалов обучающихся.

Список литературы

1. Беспалько В.П. Мониторинг качества обучения – средство управления образованием. Мир образования, 1996, №2.

2. Кальней В.А., Шишов С.Е. Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель – ученик». – М.: Педагогическое общество России, 1999.

3. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя в режиме перехода к развивающему обучению. Тверь, 1998.

4. Колокольникова З.У., Лобанова О.Б. Формирование коммуникативных УУД у младших школьников в технологии развивающего обучения // Человек и язык в комму-

никативном пространстве: сборник научных статей / отв. за выпуск М.В. Веккессер. Красноярск. 2019. № 10 (19). С. 203-212.

5. Кулакова Н.В. Имитационное моделирование урока как средство совершенствования профессиональной компетентности студентов педагогических вузов / Проблемы кадрового обеспечения сферы культуры и искусства: профессиональные стандарты и трудоустройство молодого специалиста. Материалы Всероссийской научно-практической конференци. Под научной редакцией Е.В. Савеловой. 2019. С. 119-124.

6. Кулакова Н.В. Использование системы Moodle в процессе развития методической компетентности студентов педагогического университета // Инструменты и ресурсы открытого образования и дистанционного обучения на русском языке. Материалы Международного педагогического Форума. Под редакцией М.М. Шалашовой, Н.Н. Шевелёвой. 2020. С. 58-66.

7. Кулакова Н.В. Применение интернет-сервисов в процессе подготовки бакалавров в рамках преподавания дисциплины «Методика обучения русскому языку и литературному чтению» // Педагогика, психология, общество: актуальные вопросы : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 1 дек. 2020 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 126-132. – ISBN 978-5-907313-87-3.

8. Кулакова Н.В., Басалаева М.В. Рабочая программа дисциплины «Методика обучения русскому языку и литературному чтению». Электронный ресурс. URL: http://elib.kspu.ru/document/49437

9. Кулакова Н.В. Развитие ИКТ-компетентности студентов педагогического университета в рамках преподавания дисциплины «Методика обучения русскому языку и литературному чтению // Герценовские чтения. Начальное образование. 2021. Т.12. №1. С. 209-215.

10. Кулакова Н.В. Реализация компетентностного подхода посредством использования ЦОР в рамках преподавания дисциплины «Методика обучения русскому языку и литературе» // Модульно-компетентностный подход в разработке образовательного контента и обеспечении качества подготовки выпускников в условиях ИКТ-обучения: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Москва, 25 июня 2009) / науч. ред. И.Э. Смирнова. – М.: Изд-во СГУ, 2009. – С. 308–313.

11. Кулакова Н.В. Теоретические основы использования информационно-коммуникационных технологий как средства развития словарного запаса младших школьников / Н.В. Кулакова, Т.А. Колесникова, К.А. Назранова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №66–2. С. 197–201.

12. Пичугин С.С. Организация онлайн-обучения младших школьников: матрица дидактических подходов к решению проблемы // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2020. – Т.11. – №2. – С. 29–33.

13. Пичугин С.С. Функциональная грамотность младших школьников: от образования знаний к образованию компетенций // Проблемы и перспективы развития начального образования. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 110-летию Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина. Нижний Новгород, 2021. С.160-164.

14. Пичугин С.С., Громова Л.А. Модернизация учебных заданий для формирования функциональной грамотности младших школьников: от алгоритма к творчеству //

Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 3 (156). С. 38-46.

15. Профессиональный стандарт "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)". Электронный ресурс. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf

16. Управление качеством образования: Практико-ориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М. М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000.

17. ФГОС ВО // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования Электронный ресурс. URL: http://fgosvo.ru/

18. ФГОС НОО. Электронный ресурс. URL: http://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_96801/

19. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция). Электронный ресурс. URL: http://www.consultant.ru/ document/ cons_doc_LAW_140174/

ГЛАВА 5. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ МОЛОДЕЖИ

5.1. Саморазвитие студентов как фактор психологической устойчивости в условиях современной системы образования

В настоящее время, когда человечество переживает события пандемии (нового типа вируса COVID-19), возрастает интерес к субъектному модусу человеческой реальности. Понятие субъекта в психологии определяется как способность человека быть творцом собственной жизни, распорядителем душевных и телесных особенностей. «Человек как субъект способен превратить собственную жизнь в предмет практического преобразования, относиться к самому себе, оценивать способы деятельности, контролировать ее ход и результаты, изменять ее приемы», – отмечали В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев. Интерес к активности и самоответственности человека объясняется изменением угла зрения на личность. Если раньше основным качеством рассматривалась способность человека к усвоению социальных норм, то теперь – авторство собственной жизни, способность к сохранению своей идентичности в трудно прогнозируемых условиях окружающей действительности. Овладение саморазвитием в качестве деятельности, изучение теоретических основ ее возникновения, становления и протекания, приобретение навыков таковой деятельностии ее апробация могут рассматриваться как приоритетные цели современной системы образования, подготовки молодых людей к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности, предотвращая пассивное патогенное отреагирование травматического опыта, как уход от неврозов, паники и страхов.

Саморазвитие имеет особую актуальность среди жизненных проблем современного человека. Переоценка ценностей, отсутствие целенаправленных программ социальной и экономической защищенности со стороны государства, многократное ускорение динамики условий жизни повышают степень ответственности человека за свою судьбу. Именно эти тенденции современного общества объясняют повышение интереса со стороны психологии к проблемам субъекта, рефлексии, саморегуляции.

Саморазвитие возникает как результат воспитания и обучения, а возникнув, функционирует и развивается по своим внутренним законам. Овладеть саморазвитием в качестве деятельности – значит стать субъектом, творящим самого себя. Специфика протекания этой деятельности обусловлена, по крайней мере, тремя факторами: бесконечным многообразием индивидуальных различий, сложностью переосмысления в сочетании с трудностью формирования нового динамического стереотипа, взаимосвязью субъективной реальности человека с объективными условиями жизни.

Древние люди говорили, что, если Бог хочет наказать человека, он дает ему исполнение желаний. Вэтой мудрости раскрывается психологическое противоречие развития: если идет процесс развития, то нет результата, если есть результат, то нет процесса. При этом процесс самосовершенствования обязательно проходит через стадию рассогласования настоящего и потребного будущего. Внутреннее противоречие всегда сопровождается тревогой, напряженностью.

Отсутствие осознания закономерности происходящего может привести к ложному обереганию себя от дополнительных сложностей и без того в достаточно нелегкой жизни. Отказ от внутренней работы по самосовершенствованию, негативный опыт переживаний, связанных с потерей чувства стабильностии неопределенности, делают человека

агрессивным по отношению к другим людям, нетерпимым к чужим недостаткам. Именно эта психологическая ситуация запечатлена в пословице «В своем глазу бревна не вижу, а в чужом – соринка видна». Негативный опыт внутренней самоорганизации часто является попаданием человека в психологические ловушки. Наиболее распространенная ошибка – это прибегание к стратегии насильственного управления собой (Ю.М. Орлов наиболее подробно описывает этот опыт в книге «Восхождение к индивидуальности» М., Просвещение, 1991). Иногда нам кажется, что если мы знаем свой недостаток и имеем желание от него избавиться, то этого вполне достаточно. На некоторое время даже можно получить положительный результат – делать утреннюю зарядку (неделю), бросить курить (десять дней), соблюдать подсчет каллорий в питании (месяц), а затем все возвращается к старому, привычному образу жизни, и более того, человек уже впредь не ставит перед собой цели по борьбе со своими недостатками. Об отрицательном опыте «новой жизни с понедельника» могут рассказать многие из людей, но вот как достигать положительных результатов, знают далеко не все. Удивляет и то, что этой сложнейшей проблеме уделяется так мало места и времени в процессе обучения и воспитания в современно системе образования. Вторая наиболее распространенная психологическая ловушка совпадает с понятием «аномия». Под аномией понимается своего рода «отсутствие» норм. Этот психологический феномен порождает циничное и безразличное отношение человека к жизни. Жизненный выбор в данном случае сводится к позиции по принципу «куда кривая выведет». Распространенность этого выбора в настоящее время может объясняться отчасти и влиянием внешних условий. Наше общество все чаще и чаще называют обществом с непрогнозируемым будущим. Но это не снимает с человека всей ответственности за свою судьбу, по крайней мере, потому что другого времени для более благополучной жизни у него не будет. Достаточно часто встречается еще одно житейское заблуждение – «когда ничего не ждешь, все получается лучше, стоит только спланировать – все портится». Эта позиция основана на неумении человека правильно ставить реальные цели и, что еще важнее, их достигать. Отсутствие таких навыков лишает человека родовой сущности, поскольку:

- только человек обладает способностью сознательно обдумывать, планировать и осуществлять свои замыслы;

- только он может целенаправленно влиять на самого себя, на свою судьбу и свое будущее.

При этом важно учитывать, что саморазвитие – один из сложнейших видов человеческой деятельности. Возможно, что первый опыт этой деятельности запечатлен в генетической памяти людей как изгнание из рая, рая благополучия, где вся ответственность за существование ложится на прародителя. К.М. Мамардашвили, из глубины веков довел до нас слова: «Не плакать, не смеяться, но понимать!». Психология, как и любая другая наука, не решает проблемы за человека, но способствует их эффективному решению.

В качестве движущих сил саморазвития как деятельности можно выделить две группы противоречий: противоречия в плане онтогенеза и процессуальные противоречия. Процесс интериоризации навыков саморазвития происходит под влиянием двух взаимосвязанных процессов: отождествления и обособления. Отождествление – это условие приобщения к общечеловеческим формам культуры (импритинг, уподобление, идентификация, подражание, игра, учение). Обособление – это фундаментальное условие становления индивидуальности (физическое, биологическое, психологическое,

личностное). В.В. Барцалкина анализирует специфику проявления процессов отождествления и обособления на разных этапах развития ребенка.

Ранний возраст. («Мы – Они»):

1. Обособление Я от Они – распознавание «чужого», «чуждого», которое противостоит Мне во вне. Обеспечивается и сопровождается формой полагающей рефлексии.

2. Отождествление Я с Мы: Мы – как идентичность, чаще всего в форме семейной идентичности. 3. Содержание самосознания – определение себя относительно ближайшего окружения, через то, что можно назвать «своим».

Дошкольный возраст. («Я – Другие»):

1. Обособление Я от Мы – выход за границы узкогруппового сознания: обеспечивается становящейся сравнивающей рефлексией.

2. Отождествление Я с не-Я, где не-Я представлено лицами (Другими) – носителями социальных образцов деятельности и поведения. На уровне самосознания, например, это – самооценка ребенка как прямое отражение внешней оценки взрослым, или Я-идеальное как отражение конкретного социального образца. Не-Я осваивается в форме многочисленных идентификаций и в ролевой игре.

3. Содержание сознания – определение себя относительно социальных образцов поведения, включая эстетические нормы (феноменально, например, это следование авторитету).

Младший школьный возраст. («Я – не-Я»):

1. Обособление Я от Других, представленных лиц, несущих социальный образец; обеспечивается развитой формой сравнивающей и становящейся определяющей рефлексии.

2. Отождествление Я с не-Я, которое тоже представлено Другими, но уже в другой форме, форме содержания предметности (многочисленные сферы деятельностей и отношений: бытовая, учебная, общение).

3. Содержание самосознания – осознание себя через умения в широком диапазоне деятельностей и отношений.

Подростковый возраст («Я – Я»):

1. Обособление Я от не-Я осуществляется в двух формах: – не-Я выступает в форме Других, представляющих «взрослую жизнь» как внешнюю систему норм и требований (Другие присутствуют в форме содержания предметности); – не-Я выступает в форме Они внутри собственного Я (Я представляется как объект). Для подростка характерно расширяющееся распознавание и обобщение данной личностью «чужого», «чуждого» внутри себя, что обеспечивается развитой формой определяющей рефлексии и становящейся трансцендирующейся рефлексии.

2. Первой форме обособления противостоит отождествление с Другими в лице сверстников, второй – с собственным Я (аутокоммуникация).

3. Содержание самосознания – собственные желания, цели, мотивы, способности и др.

Вторая группа противоречий процессуального плана есть результат рассогласования Я-реального и Я-идеального. Это внутреннее противоречие является источником, энергетическим потенциалом саморазвития. Оно осознается человеком как способность к внутреннему диалогу, возможность погружаться в себя, общаться с собой. Открытие внутреннего мира – очень важное, радостное и волнующее чувство. В то же время, как отмечает И.С. Кон, оно тревожно и преисполнено драматическими переживаниями.

Переживание чувств неуверенности, беспокойства, зыбкости объясняется постоянным стремлением индивида к сохранению себя, к целостности и самоуважению. Внутренний конфликт порождает жизненную энергию, которая при правильной постановке цели и адекватных способов ее достижения может формировать принципиальную позицию «сегодня я не таков, каким хочу себя видеть, но завтра я достигну своего замысла». Однако такая позиция свойственна далеко не каждому человеку. Та же самая жизненная энергия внутреннего противоречия может воплощаться в жизненную позицию «вечного неудачника» или агрессивно настроенного человека с обидой на все и всех. Анализируя природу двух групп противоречий, их взаимообусловливание, следует подчеркнуть специфику саморазвития. Процесс саморазвития начинается вместе с жизнью, но человек долгие годы – нередко всю жизнь, может не становиться его субъектом. «Ребенок существенно влияет на ту человеческую общность, в которую включен, но подлинным субъектом саморазвития долго остается не индивид, а общность».

Мотивация саморазвития. Вопросы мотивации являются наиболее важными, поскольку мотивация является ведущим компонентом любого вида деятельности. Рассматривая саморазвитие как деятельность и высшую форму активности, нельзя забывать, что эта деятельность, как и любая другая, есть своеобразный социальный опыт, который не дан никому изначально и которым необходимо овладеть. Саморазвитие человека формируется в процессе повседневного общения человека с окружающими его людьми, с обществом. Через понимание действительности, других людей человек приходит к пониманию и осознанию себя. Саморазвитие не может возникнуть без предваряющего его общественного или внешнего по отношению к человеку воспитания. В закономерном процессе интериоризации следует особое внимание обратить на динамику формирования мотивов. Сензитивным возрастом для активного начала саморазвития принято считать начало подросткового возраста (10–12 лет). В это время открывается первая реальная возможность индивидуализированного субъекта саморазвития. В основе мотивации саморазвития подростка лежит целая совокупность побуждений. Становление мотивационной сферы проходит определенные стадии развития, если рассматривать динамику процесса, можно обнаружить следующие этапы:

1. Начальная стадия – активное отношение к требованиям со стороны взрослых, проявляющееся, в критической оценке предъявляемых требований, самостоятельный поиск и выбор внешних стимулов как образцов для подражания как следствие стремления соответствовать внешним требованиям.

2. Промежуточная стадия – изменяются источники побуждения, происходит опредмечивание потребности, выбирается способ достижения желаемого образца. В качестве предмета деятельности могут выступать различные стороны духовной и физической сторон личности. Природа предмета деятельности для подростка часто остается неизвестной, поэтому первые шаги саморазвития осуществляются вслепую. Единственными помощниками являются интуиция, чужой опыт (если он может быть таковым).

3. Высшая стадия – побудительным фактором является не внешнее требование и не переживание нужды как осознанное желание быть более совершенным, в которых сохраняются некоторое принуждение, волевое усилие в преодолении себя. Высшая стадия характеризуется внутренними потребностями саморазвития, которые не требуют принуждения в прямом смысле. В качестве условия ее достижения может быть назван положительный опыт прохождения предшествующей стадии.

Анализ мотивационной сферы не будет полным, если рассмотреть только динамику процесса интериоризации – перехода внешних мотивов во внутренние и не коснуться вопроса о видах мотивов. В современной психологии принято выделять положительные и отрицательные мотивы (мотив избегания неудач и мотив достижения успехов). Здесь уместно вспомнить древнюю китайскую мудрость: «О половине воды в стакане можно сказать, что он наполовину полон, а можно сказать, что он наполовину пуст».

Основатели теории мотивации достижения успехов в различных видах деятельности (Д. Макклелланд, Д. Аткинсон, Х. Хекхаузен) утверждают, что люди, мотивированные на успех, обычно ставят перед собой положительные цели. Они обычно стремятся во что бы то ни стало добиваться поставленных целей деятельности, активно включаются в деятельность. У таких людей присутствует ожидание успеха, для них характерна полная мобилизация жизненных ресурсов, сосредоточенность внимания на достижении поставленной цели. Совершенно иначе себя ведут люди, мотивированные на избегание неудачи. Их цели деятельности заключаются не в том, чтобы достигать успехов, а в том, чтобы избегать неудачи. Эти люди склонны к проявлению неуверенности в себе и своих способностях, они боятся критики и стараются всячески избегать ситуаций, способных ее вызвать. Они не испытывают удовольствия от процесса деятельности, переживают отрицательные эмоции и тяготятся ее процессом. Безусловно, стыд, совесть, страх являются мощными регуляторами человеческого поведения и жизнедеятельности, но при этом результаты достижения будут минимизированы по отношению к потенциальным возможностям человека. В обыденной жизни часто возникает вопрос: если человек создан по образу и подобию Бога, где проявляется в нас божественная суть, в то время как мы постоянно сталкиваемся с собственной несостоятельностью, неспособностью терпеливо решать ежедневные вопросы, усталостью, раздражением и другими трудно перечисляемыми пороками? Один из возможных положительных ответов относится к процессу творчества, которое трудно предположить вне мотива достижения успеха.

Современное состояние проблемы субъектно ориентированного образования характеризуется направленностью на диалектическое единство социального и личного. Его цели призваны адекватно учитывать требования современного общества, предъявляемые к личности, и потребности личности в саморазвитии, самоактуализации. Построение модели такого образования требует пересмотра его важнейших средств: содержания и технологий, при этом не менее сложным является преодоление в практике образовательного процесса стандартов субъектно-объектных взаимоотношений, что приводит к потере уникальности, неповторимости и самоценности личности его участников.

Саморазвитие возникает как результат и следствие образования, а возникнув, функционирует и развивается по своим внутренним закономерностям. Овладеть этими закономерностями – значит стать субъектом, творящим самого себя. Самосубъектное отношение – системообразующая черта саморазвития, при этом важнейшей особенностью саморазвития является глубоко индивидуальный характер процесса. Отсюда следует зависимость способа ориентированности на самого человека, занимающегося саморазвитием. Очевидно, что заниматься самосовершенствованием по жестким предписаниям и чужим образцам чрезвычайно сложно и, скорее всего, невозможно, но при всем многообразии человеческих индивидуальностей существуют закономерности становления личности. В качестве таковых следует выделить следующие:

- зависимость от объективных условий (социальные и воспитательные воздействия);
- зависимость от субъективных возможностей личности, уровня ее развития;

- зависимость от диалектики разрешения внутренних противоречий;

- закономерность стадий развития по логике: зарождение, развитие, зрелость, преобразование.

Построение функциональной структуры образовательного процесса, ориентированного на формирование навыков саморазвития, включает следующие закономерные этапы внутреннего плана действия:

- стимулирование и формирование конструктивной мотивации; – уяснение закономерной последовательности интегральных рефлексивных процессов;

- выполнение учебных заданий с жесткими предписаниями, ориентированными на саморазвитие;

- проявление навыков саморазвития при рамочных заданиях.

Овладение саморазвитием в качестве деятельности предполагает приобретение совокупности следующих умений:

- выявление различных источников информации (мнение других людей, самопознание, теоретические знания о природе личности, результаты диагностики);

- анализ информации с выявлением положительных и отрицательных тенденций;

- построение программы саморазвития с учетом выявленных тенденций.

Показателем уровня овладения саморазвитием является степень сформированное «Я-концепции». Структура Я-концепции представляет собой совокупность социальной и личностной идентичности. Ученые, занимающиеся вопросами изучения саморазвития как элемента современного образовательного пространства, приходят к выводу о необходимости фасилитации образовательного процесса. Фасилитация понимается как облегчение, адекватное стимулирование, развитие конструктивной мотивации и ориентация на ситуацию природосообразности личности учащихся. К сожалению, в настоящее время вопросы саморазвития или обходятся стороной по причине их сложности, или заменяются инструкциями, построенными на прямой мобилизации силы воли, без учета специфики предмета деятельности, внутренней структуры деятельности и особенностей развития мотивации.

Актуальность данной проблемы подтверждается тем, что два взрослых поколения нашего общества выросли в условиях тоталитарного общества, образование которого было нацелено на развитие приспособляемости человека к внешним условиям. Можно предположить, что самоопределение, самоответственность, активность станут прерогативами семейного воспитания не сразу, как этого требуют современные условия, а только после того, что они пройдут апробацию в процессе личного, жизненного опыта несколькими поколениями. Поэтому особая ответственность ложится на современное образование и подготовку специалистов.

Рефлексия (от лат. «reflexio» – обращение назад) – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Понятие рефлексии возникло в философии, и до сих пор отмечается тенденция общефилософского плана при определении природы рефлексии. Анализ психологической литературы показывает возрастание интереса к проблеме рефлексии. В настоящее время можно говорить о специальной отрасли психологической науки, исследующей проблемы рефлексии. Строгой дифиниции феномена рефлексии еще нет, об этом свидетельствуют, в частности, классификационные работы П.Г. Щедровицкого, О.С. Анисимова, А.А. Тюкова, В.В. Давыдова, А.В. Брушлинского, И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова, А.З. Зака, В.Н. Сопиковой, В.В. Барцалкиной, И.А. Зимней, В.Н. Слободчикова. Существенное место среди исследовательских работ, посвященных проблемам рефлексии, занимает классификация

рефлексивных феноменов по предмету рефлексии, ее направленности в зависимости от того, что рефлексирует субъект: свои знания о ролевой структуре коллектива, представления о внутреннем мире другого человека, собственное «Я» как индивидуальность или знания об объекте и способах действия с ним. Исходя из этого, принято выделять четыре аспекта рефлексии: – кооперативный аспект рефлексии; – коммуникативный аспект рефлексии; – аспект личностной рефлексии; – интеллектуальный аспект рефлексии. Аспектное рассмотрение рефлексии позволяет глубже изучить феномен, но в то же время приводит к чрезмерному сужению границ через актуализацию одного аспекта при абстрагировании других.

В рамках деятельностного подхода особое значение имеют конкретно-научные исследования, трактующие рефлексию в качестве психического процесса. В общем объеме научных исследований можно отметить преобладание такого подхода. В этом русле сформировалось понимание феномена рефлексии как направленности сознания на самое себя, на собственные процессы и собственные продукты.

«Аналитическая картина психических процессов приобретает... достаточно стройный целостный ряд и целостный вид, включающий три основных уровня интеграции – микро-, мезои макро- уровни. Первый образован классом основных психических процессов. Второй – мезоуровень образован классом интегральных процессов. Третий макроуровень включает рефлексию как процесс, дифференцирующийся на систему операциональных средств ее реализации. Последний уровень характеризуется предельно высокой степенью обобщенности...» (А.В. Карпов, В.В. Пономарева).

Рефлексия как процесс, имеющий, безусловно, внутренний характер, формируется в процессе повседневного общения ребенка с окружающими его людьми. Через понимание действительности, других людей человек постепенно приходит к осознанию себя. Это сводится, в сущности, к осознанию человеком своей идентичности, определенной устойчивости, целостности в различных ситуациях, сменяющих друг друга во времени.

Рассматривая динамику характерообразования, Б.Г. Ананьев показал важнейшую закономерность, которая проявляется в формировании рефлексивных свойств на основе коммуникативных. На любом уровне и при любой сложности поведения личности существует взаимосвязь между информацией о людях и межличностными отношениями; коммуникацией и саморегуляцией поступков человека в процессе общения; преобразованием внутреннего мира самой личности.

Рефлексия является родовой сущностью человека. При этом следует говорить о разных уровнях ее проявления в зависимости от степени сформированное «Я-концепции». Для изучения и описания уровней проявления рефлексии был сформирован комплекс диагностических методик.

Первый уровень – проявление полагающей рефлексии. Жизнь такого человека протекает почти как природный процесс. Очевидна растворенность жизненной позиции в процессе изменяющихся условий. В данном случае наиболее ярко представлен слой сознания, заполненный многочисленными ритуализированными структурами. Человек, как правило, избегает ситуаций, которые предполагают процесс самоопределения. Проявление рефлексии на этом уровне обеспечивает определение положения и состояния человека среди других явлений как природного, так и социального плана. Происходит фиксация изменений в человеке, в отличие от того, что имеет место во внешнем мире.

Второй уровень – проявление сравнивающей рефлексии. На этом уровне проявляется внешняя рефлексия, то есть появляется вероятность самоопределения, но результатами самоопределения чаще выступают продукты коллективного сознания. Характерно

проявление «внешней монологической инстанции», которая способна регулировать поверхностный слой социальных отношений. На этом уровне рефлексия обеспечивает осознание себя в качестве принадлежащего к тому или иному человеческому сообществу, той или иной культуре, социальной группе. Перечисление социальных ролей заменяет подлинное, интегративное содержание и результат самоопределения.

Третий уровень – проявление определяющей рефлексии. Этот уровень характеризуется проявлением внутреннего диалогизма личности. Для человека свойственно прерывание непрерывного потока жизни. Появляется возможность выйти за пределы жизненной ситуации и посмотреть на нее со стороны. Результат достижения этого уровня характеризуется наличием «Я-концепции» как совершенно особого образования, похожего на «Я» других людей и в то же время в чем-то уникального и неповторимого. Вместе с тем появляется возможность совершать свободные поступки и нести за них ответственность, что предполагает способность осуществления оценки, осмысления и контроля над своими действиями и состояниями. На этом уровне осуществляется переход от пассивной жизненной позиции («Я – студент, пусть меня учат») к активной – («Я будущий специалист, от меня зависит уровень моей подготовленности к будущей профессии»). В современных исследованиях, посвященных проблеме рефлексии, можно выделить целое направление, которое посвящено рассмотрению ее как целостного акта. Рефлексия обеспечивает процесс деятельности посредством выявления причин ее затруднения, их анализа и последующего устранения.

Таким образом, рефлексия выполняет три функции:

- исследование актуального состояния деятельности до ее приостановки в связи с возникающим препятствием;

- проблематизация, то есть выявление причины приостановки в деятельности;

- проектирование действия с учетом выявленной причины, то есть построение дополнительного проекта действий, который обеспечивает устранение причины затруднения и, следовательно, достижение цели деятельности.

Анализируя рефлексивный процесс, можно выделить по крайней мере три синтетические стадии.

Первую стадию можно охарактеризовать в качестве пускового элемента. Она представляет собой полную остановку, прекращение непрерывного хода деятельности или состояния. Происходит фиксация проблемы. Пусковой элемент – это момент рассогласования реальности и потребного будущего.

Вторая стадия представлена целостным интегративным поведенческим (деятельностным) актом в виде замкнутого «регулятивного кольца». Регулятивное кольцо состоит из интегральных процессов, имеющих хронологическую последовательность. Временная развертка выглядит следующим образом: целеобразование – антиципирование будущих результатов – принятие решения о способах и средствах деятельности – прогнозирование возможных изменений у» ионий деятельности, своих действий, их результатов – планирование деятельности (включающее ряд вариантов) – программирование (выбор одного из вариантов) – собственно исполнение – самоконтроль (сличение реально полученных результатов с идеально представленной целью и антиципированными результатами) – коррекций (при рассогласовании целей и результатов, возвращение на стадию планирования деятельности и выбор другого варианта).

Третья стадия представляет собой обратную связь. В результате реализации регулятивного кольца появляется новое, рефлексивное видение ситуации, которая

первоначально оценивалась как проблемная, затруднительная. Возникшая рефлексивная позиция на стадии обратной связи, проявляется в виде компенсирующей или трансформирующей коррекции, что соответствует акту саморегуляции.

Метод – это способ познания какой-либо реальности. В современной психологической литературе еще нет дифференцированной системы методов саморазвития, поэтому целесообразно рассматривать систему методов саморазвития в последовательности, соответствующей логике протекания процесса, начиная от возникновения потребности, включая собственно процесс реализации и заканчивая достижением тех или иных результатов. Для того чтобы постичь субъектность как активную, творческую позицию по отношению к самому себе, необходимо научиться получать достоверные знания из различных источников. В научной практике выделяют три разных источника получения информации.

Life record data – это источники информации, полученной путем регистрации жизни человека. В области предсознательного и бессознательного, по мнению представителей психоанализа, хранятся пласты вытесненной информации об отдельных случаях и опытах человека, они не осознаются человеком, но это, в свою очередь, вовсе не означает, что они не оказывают воздействия на человека. Последовательное восстановление биографических данных помогает глубже понять ситуацию настоящего развития. Изучение внутреннего мира человека, его душевного состояния осуществляется посредством описания прошедших этапов жизни. Использование биографического метода может включать частные методики: опросы, интервью, свидетельства очевидцев, анализ продуктов деятельности.

К этой группе методов следует отнести хронометрический, который позволяет реконструировать сведения о ближайшем окружении человека (наиболее эффективно задействовать три поколения семьи). Инструкция этого метода нацелена на фиксацию дат рождения (смерти), заключений браков (их расторжения). Как известно, эти факты жизни, а также возрастные особенности оказывают существенное влияние на человека.

Questionnaire data – это источник информации, полученной в результате самооценочных методов. Сюда относятся следующие методы: самонаблюдение, самоотчет и самоанализ.

Самонаблюдение – это не пассивное самосозерцание. Оно предполагает работу памяти и мышления, поскольку важна не только фиксация происходящего, но и особая внутренняя работа, которая включает осмысление, истолкование, понимание происходящего. Самонаблюдению открываются собственные переживания, чувства, мысли, отношения, переживания, представления, желания. Не у всех людей одинаково проявляются способности к самонаблюдению. Различия проявляются в уровне развития внимания, самосознания и рефлексии. В качестве тренировочных приемов можно рекомендовать упражнения имаготерапии.

Установлено, что самонаблюдение тесно связано с внешним наблюдением. Содержание внутреннего психического, субъективного мира есть отраженная объективная реальность. В процессе самонаблюдения нам отбываются мысли, чувства, переживания, которые связывают нас с окружающим миром.

Самоотчет представляет собой словесный или письменный отчет о результатах самонаблюдения. Видами самоотчета могут быть письма, исповеди, дневники, автобиографии. Ценность этого метода заключается в том, что он раскрывает уникальность внутреннего мира.

Метод самоанализа строится на критической оценке фактов и их соотнесения с определенными ценностями. В той или иной мере каждый человек осознает свои хорошие и дурные привычки, и наклонности, но далеко не каждый может дать себе отчет, насколько они устойчивы, в какой степени захватывают его внутренний мир и как они соотносятся с системой внешних оценок. Этот метод включает осознание исходных позиций и последующее их смысловое преобразование. В качестве оснований может выступать информация, полученная в ходе диагностики, внутренний опыт, обнаруженный в ходе выполнения тренинговых упражнений. Преобразование Информации. предполагает установление причинно-следственных связей, выделение положительных и отрицательных тенденций, осознание субъективности личностных оценок и соотнесение результатов с внешними системами ценностей.

Овладение навыками этой группы методов оказывает значительное влияние на весь процесс саморазвития. Без развитого общения с самим собой, без специфической обработки информации о самом себе весь дальнейший процесс самоосуществления малоэффективен.

Ученые-практики отмечают влияние по типу катарсиса этой группы методов. Физиологический механизм очищения, освобождения от переживаний заключается в том, что застойный очаг возбуждения, вызванный травмирующими переживаниями, постепенно разряжается, так как отдает свою энергию на производство интеллектуальной работы по словесному формулированию проблемы. Например, некоторые врачи считают, что лучшее средство от стресса, психического переутомления и депрессии – это неспешный и обстоятельный разговор с самим собой.

Группа методов самокорректирующего воздействия – это метод самоубеждения, метод самоприказа, метод самовнушения, аутотренинг.

Метод самоубеждения является одним из самых действенных способов самопостроения личности. Применение этого метода включает отбор информации, преодоление чужих установок и собственных предубеждений. Основой метода самоубеждения являются операции рационализации системы мотивов поведения, заключающиеся в логическом обосновании практической пользы того или иного действия. Самоубеждение строится на постоянном корректировочном анализе происходящего, это, в свою очередь, является условием избегания неблаговидных поступков (необдуманные поступки, предрассудки, заблуждения, некритическое принятие стереотипногсз поведения). Чтобы не совершать такие поступки, нужно вовремя обращаться к своему опыту, при этом важно подкреплять свои собственные позиции надежной, проверенной информацией. Главное, чтобы заимствованная информация не определяла собственную позицию, а оплодотворяла ее.

Самоприказ – это один из важнейших способов эмоционально-волевой регуляции. Он обеспечивает осуществление действий в условиях осознанной цели при наличии плана. Самоприказ является пусковым стимулом начала действия. Способности к целеполаганию и планированию могут мало значить без развитого навыка, обеспечивающего решительное и безотлагательное действие по их достижению и выполнению.

Самовнушение – это способ психорегуляторного воздействия на рассудочном уровне. Самовнушение в качестве способа самокоррекции известно людям с древних времен. Существуют особенности самовнушения (они могут быть рассмотрены в качестве условий эффективности). Самовнушение наиболее действенно перед засыпанием и при пробуждении, при этом формула самовнушения должна строиться индивидуально, применительно к настоящему времени, иметь утвердительную форму. Практические

наблюдения показывают, что эффективнее действуют внушения, которые просты, кратки, позитивны, жизнеутверждающи и оптимистичны.

Метод аутогенной тренировки был разработан немецким психотерапевтом И.Г. Шульцем. Прибегание к использованию этого метода, безусловно, не является средством решения возникающих проблем внешнего характера. Однако его значимость раскрывается в качестве эффективного средства управления психическим состоянием человека в трудных условиях деятельности. Аутотренинг используется как весьма действенная мера профилактики различного рода неврозов и других функциональных нарушений в организме. В аутогенной тренировке используется три основных пути воздействия на состояние нервной системы. Во-первых, через изменение тонуса скелетных мышц, во-вторых, через активизацию представлений и чувственных образов, в-третьих, посредством регулирующей и программирующей роли слова. Эти воздействия используются в комплексе и с определенной последовательностью: мышечная релаксация – представление – словесное самовнушение.

Владение аутотренингом способствует росту резервных возможностей человека и постоянно совершенствует деятельность программирующих механизмов мозга. Это, в свою очередь, помогает более рационально использовать свои силы в повседневной жизни, сконцентрироваться в трудные моменты и устраняет нежелательные психические состояния.

Objective data – это источник информации данных, подученных в ходе применения объективных тестов. В качестве таковых А. Анастази выделяет четыре наиболее употребительные диагностические методики: контрольный список прилагательных Г. Гоха; Q-сортировка В. Стефансона; семантический дифференциал Ч. Осгуда; тест ролевых конструктов Г. Келли.

В числе наиболее употребляемых западных методик следует отметить методику Т. Лири. Она создана Т. Лири, Г. Лефоржем, Р. Сазеком в 1954 г. и предназначена для изучения представлений субъекта о себе и идеальном «Я», а также для изучения взаимоотношений в малых группах. С помощью этой методики выявляется преобладающий тип отношений к людям в самооценке и взаимооценке. Наиболее показательно проявляется степень рассогласования «Я-реального» и «Я-идеального».

При изучении особенностей проявления самосознания и его продуктов важно обращать внимание на специфику национальных особенностей менталитета. Не менее важными являются изменения в политике и социальном устройстве нашего общества, произошедшие за последнее десятилетие. В этом отношении особый интерес представляют разработки отечественных ученых недавнего времени. В качестве достойного примера стоит выделить методику В.И. Моросановой, Е.М. Коноз «Стилевые особенности саморегуляции поведения – ССП». Данная методика исследует индивидуальный стиль саморегуляции произвольной активности человека, она позволяет определить, в какой степени осознаны и развиты процессы самоорганизации. Опросник состоит из 46 утверждений, входящих в состав шести шкал, выделяемых в соответствии с основными регуляторными процессами (планирование, моделирование, программирование, оценка результата) и регуляторно-личностными свойствами (гибкость и самостоятельность).

Список литературы

1. Симакова Т.А. Рефлексивный компонент субъектно-субъектных отношений образовательного пространства: тезисы научной конференции. СПб., 1999.

2. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. М., 1994.

5.2. Педагогическая поддержка формирования маневренной идентичности студентов вуза в условиях неопределенности

Вопрос неопределенности в современных политических, экономических, социальных сферах жизнедеятельности личности в настоящее время является значимым для обсуждения научным сообществом. В условиях яркого проявления той или иной неопределенности особую значимость приобретает проблема вхождения и выживания личности в социальной среде, полной ограничений и насыщенной различными инновационными, экономико-информационными, цифровыми и компьютерными технологиями. В большинстве случаев личности тяжело принять неопределенность многих сфер жизнедеятельности, поэтому она не успевает адаптироваться и следовать за веяниями нового времени.

За последний год, в условиях распространения коронавирусной инфекции COVID 19, в образовании в целом и высшей школе особенно проявились изменения, связанные с быстроменяющимся ритмом образовательной деятельности, почти сто процентным переходом на компьютерные и цифровые технологии, введением различных режимов деятельности. Неопределенность оказывает влияние на идентичность субъектов образовательного процесса, особенно на идентичность студентов вуза. С одной стороны идентичность студента вуза подвергалась влияниям вызовов образовательной среды насыщенной компьютеризацией и цифровизацией, а с другой стороны идентичность трансформировалась, изменялась под ее сложившиеся требования. В качестве итогового результата подготовки в высшей школе в настоящее время рассматривается личность, владеющая общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, готовая к постоянным переменам в сфере социально-профессиональной деятельности. В тоже время предъявляются и дополнительные запросы к уровню ее подготовки, это владение финансовой, правовой грамотностью, иностранными языками и свободное использование в своей работе компьютерных, цифровых технологий. Данные обстоятельства позволяют заключить, что личную, социальную, образовательную, профессиональную сферу деятельности людей в настоящее время характеризует позиция изменчивости, относительности и непостоянства.

Совершенно справедливо, что в исследованиях современность обозначается, как эпоха неопределенности. Большинство авторов, неопределенность описывают как проблемную [18, 31], незнакомую [19], неизвестную [39], непредсказуемую, случайную [45] ситуацию, от которой непонятно чего ожидать и ждать.

Противоположную точку зрения на понятие «неопределенность» находим у Р. Декарта. В его рассуждениях обнаруживаем категорию сомнения, которая заставляет нас глубоко осмысливать и находить новое знание о существующей реальности. В труде «Размышления о первой философии» сомнение определяется как состояние неопределенности, с помощью которого путем нашего воображения и мышления мы приходим к умозаключению, рассуждению, определенному алгоритму, логике. Подтверждение этого находим в его цитате «из всех вещей, некогда почитавшихся мною истинными, нет ни одной, относительно которой было бы недопустимо сомневаться» [17].

Интересной на наш взгляд является точка зрения Н. М. Урманцева, под неопределенностью понимается «веер возможностей (человек имманентная «точка бифуркации»), постоянное определение (наделение пределом), означивание и выбор» [48].

На основе подобных суждений приведем пример двух типов людей, которые выделяет Н. Н. Талеб. Первый тип он называет тип «туриста», субъекта сознательно определяющего цель, следование ей по определённому алгоритму действий и не выходящего за пределы поставленной цели. Людей типа «турист» отмечает узость мышления, плановость, предел возможностей. Второй тип «рациональный фланер», отличие которого от типа «турист» состоит в том, что помимо поставленной цели и выбранного алгоритма действий этот тип переосмысливает свои действия для отбора лучшего варианта. Результатом, становится не только реализация цели, но и выполнение ряда задач, характеризуемых получением новой информации, новых выгод и альтернатив [45].

Обобщая данные два типа людей, видим, что в ситуацию неопределенности легко вживается тип «рациональный фланер», его поведение отличается гибкостью, а идентичность устремлена к маневрированию, проявляющейся в полагании на себя, свои возможности мышления, представления, воображения в условиях неопределенности. Такой тип отфильтровывает сигналы ситуации неопределенности, доверяя себе, выстраивает самостоятельно алгоритм, прогноз собственных действий и маневрирует ими, обладая широко направленным мышлением. Следует отметить, что люди типа «рациональный фланер», добиваясь цели и выполнения ряда задач, получают свою выгоду в виде эффекта мультипликатора. Другими словами личность увеличивает свой результат, как за счет достижения цели, так и за счет претворения ряда перспективных задач.

Исследование, опираясь на представленную позицию, приходит к следующему рассуждению. Если поведение личности не будет гибким, а ее идентичность не будет обращена к маневрированию, то говорить об индивидуальности не придётся. Субъект, не выстраивающий и не переосмысливающий собственный маршрут, прогноз действий, а действующий по заранее вытроенному плану, который когда-то разработали за него, будет идентифицироваться с человеком роботом, техническим исполнителем, поскольку его опыт не пополнится необходимым методом «проб и ошибок» [38, С.142]. В этом случае не будет обнаружено перспектив ближайшего будущего для развития и изменения своей идентичности. В условиях неопределенности идентичность такой личности будет подвергаться различным кризисам от временного интереса к познанию, апатии, лени до потери поиска смысла жить [22].

С этой точки зрения, идентичность можно охарактеризовать с позиции маневренной. Для этого обратимся к толковому словарю Т.Ф. Ефремовой [21], которая понятие «маневренность» определяет с позиции двух значений – прямого и переносного. В прямом значении маневренность – это «способность маневрировать, а значит проявлять быстроту в изменении направления движения», а переносном – это «правильное умение применяться к условиям, … быстро изменять тактику в интересах дела».

В статусной модели Дж. Марсия, идентичность представлена через структуру эго, в ней содержится «….динамическая организация потребностей, способностей, убеждений и индивидуальной истории» [35], из этого следует, что изменения происходят как с самой личностью, так с её структурой идентичности. Формирование идентичности личности происходит за счет разрешения разных проблем, принятия собственных решений, служащих толчком для развития и изменения структуры идентичности в новом качестве – маневренности.

Фундаментальной основой для определения понятия «маневренная идентичность студента вуза» послужили междисциплинарные исследования отечественных и зарубежных авторов.

Изучение проблемы идентичности обращено к истокам философских воззрений, обнаружить которые можно у Аристотеля, Г. В. Ф. Гегеля, И. Канта, Д. Юма, В. Н. Брюшинкина, А. М. Сергеева [6, 14, 25, 57, 12, 44] .

Идентичность, неоднократно обсуждается и анализируется социологами Э. Гидденсом, Ю. Л. Качановым, М. Ф. Чернышем, В. А. Ядовым, Л. С. Яковлевой [16, 26, 51, 58]. Рассмотрение идентичности с точки зрения нисходящей и восходящей мобильности, представлено у Ю. Л. Качанова, М. Ф. Черныша, В. А. Ядова [26, 51].

Общепсихологическая сфера познания освещает идентичность с позиции многомерного, интегративного, целостного, социально-психологического феномена воспроизведенного в научной литературе А. Адлером, И. С. Коном, З. Фрейдом, Т. Шибутани, Э. Эриксоном, К. Г. Юнгом, Д. Юмом [4, 28, 49, 52, 55, 56, 57].

В сфере педагогических знаний понятие «идентичность» рассматривается аксиологией, акмеологией, педагогической психологией, педагогической антропологией. Понятие «идентичность» Н. В. Бордовская, А. А. Реан [11], определяют как составную часть процесса развития в педагогическом знании.

Анализируя идентичность в плоскости педагогического знания, отметим, что ее представления как составной части процесса развития не являются исчерпывающими. Г. М. Андреева, И. С. Кон, А. К. Маркова [5, 28, 34] осмысливают понятие через процесс социализации, выраженный в становлении самосознания личности. Самосознание субъекта происходит через сознания самого себя «образ-Я», представления, суждения окружающих и оценку своей деятельности. В этом плане личностный, социальный и профессиональный аспекты идентичности, характеризуют общение, поведение и деятельность субъекта, позволяющие ему целостно формироваться.

В рамках когнитивного подхода Г. Теджфела, Дж. Тернера [46, 47] становление личностной идентичности происходит за счет отождествления интеллектуальных, морально-нравственных, этических, физических качеств, формирующих самосознание личности.

Проблемы социальной идентичности изучали П. Бергер, Т. Лукман, А. Шюц [8, 32, 54], которые рассматривали её во взаимосвязи субъектов по гендерным, расовым, национальным особенностям через общение.

Теория социальной идентичности В. С. Агеева, А. К. Толмасовой [1] нашла подкрепление в деятельностном подходе и трудах А.Н. Леонтьева. Они определяют развитие идентификации индивида с группой через наличие интегративных процессов в группе, опосредованные не спонтанной, а зависимой величиной в структуре межгрупповой деятельности.

Вопросы профессиональной идентичности отражены у М. В. Ефремовой, З. Ф. Зеера, Е. А. Климова, Л. М. Митиной, Л. В. Шнейдер [20, 24, 27, 36, 53]. Исследователи показывают это понятие через профессиональное самосознание, профессиональные установки, профессиональное самоопределение, отождествление с профессиональной группой.

В условиях неопределённости идентичность необходимо рассматривать в плоскости выбора, поиска новой информации, новых решений, действий, а также альтернатив и выгод в интересах дела личности. В существующих обстоятельствах субъекту придется

постоянно образовываться, его жизнь как указывают В. И. Маслов, Н. Н. Зволинская, В. М. Корнилов, будет протекать по формуле «образование через всю жизнь» [33].

В этом отношении неопределенность сыграет значительную роль в поддержании личностью её позитивной идентичности и преодолении трудностей во избежание различных форм кризиса идентичности [22, 32, 42, 50].

В профессиональной сфере неопределенность характеризует развитие событий с двух сторон. Первая сторона указывает на отмирание многих профессиональных групп, специальностей, а вторая, наоборот, на появление новых профессиональных сообществ, профессий в связи с компьютеризацией и цифровизацией. В этой связи зарождением маневренной идентичности студентов вуза становятся условия неопределенности.

Процесс обретения маневренной идентичности студентом вуза достаточно сложный, требующий больших усилий от самого студента, а в большинстве случаев ему необходима педагогическая поддержка. Значимость педагогической поддержки для формирования маневренной идентичности студента вуза в условиях неопределенности, как существующей социально-образовательной потребности особенна, ценна тем, что она способствует многообразному взаимодействию субъектов образовательного процесса.

Взгляды современных авторов, позволили выявить содержание, педагогической поддержки студентов вуза. Среди авторов, отметим таких, как М. А. Баку, А. С. Зелко, Н. Б. Подсосова, Г. Н. Попкова [7, 23, 40, 41].

В научных материалах Е. А. Александровой, В. П. Бедерхановой, О. С. Газмана, Н. Б. Крыловой, Н. Н. Михайловой, Г. И. Рогалевой, С. М. Юсфина [3, 9, 13, 29, 37, 43] определено понимание и осмысление педагогической поддержки, как продуманной, организованной и системной педагогической деятельности, способствующей процессу формирования маневренной идентичности студентов вуза.

Используя теоретические подходы О. С. Газмана, отмечаем, что специфической задачей педагогической поддержки является помощь в формировании маневренной идентичности студента вуза в условиях неопределенности для обретения самого себя, работы с самим собой, нахождения новых решений, планов [13]. В этой связи педагогическая поддержка анализируется авторами как индивидуальное влияние на формирование маневренной идентичности студента вуза. Такое влияние способствует оперативному решению субъективных проблем личностью, связанных с физическим, психическим, социальным здоровьем, успешному выстраиванию своего образовательного вектора в жизненном, социально-профессиональном поле деятельности, оснащенным компьютерными и цифровыми технологиями.

Многообразие научных позиций на понятие «педагогическая поддержка» позволяет описывать её как доверительную педагогическую деятельность, профессиональную деятельность преподавателя, стратегию педагогической деятельности.

Анализ литературы показал, что выбранное направление исследования, становится ценным и интересным в настоящее время. Оно позволяет выявить и разрешить существующие *противоречия*, особенность которых заключается в изучении формирования маневренной идентичности студента вуза в условиях неопределенности с одной стороны, и определении эффективности влияния педагогической поддержки на данный процесс, с другой стороны. На основании данного противоречия, сформулируем *проблему исследования*, заключающуюся в определении модели педагогической поддержки – особой педагогической деятельности, эффективно влияющей на формирование маневренной идентичности студентов вуза в условиях неопределенности.

Рассмотрение обозначенной проблемы и ее актуальность, определяют тему исследования, состоящую в анализе педагогической поддержки для формирования маневренной идентичности студента вуза в условиях неопределенности.

Выше перечисленные аргументы приводят к следующему заключению о том, что вопрос использования в образовательной деятельности педагогической поддержки для формирования маневренной идентичности студентов вуза в условиях неопределенности становится особенно актуальным на основе случившихся в настоящее время субъективных и объективных обстоятельств.

Изучение выдвинутой проблемы потребует установления методов исследования, для этого обратимся к цели и задачам.

Целью нашего исследования становится теоретическое обоснование сущности и особенностей понятия «формирования маневренной идентичности студента вуза» в условиях неопределенности и использование особой педагогической деятельности – педагогической поддержки.

Опираясь на проблему и цель исследования, обозначим следующие *задачи исследования:*

- выявить сущность и особенности понятия «формирования маневренной идентичности студентов вуза»;

- определить содержание педагогической поддержки как особого вида деятельности, эффективно влияющего на процесс формирования в условиях неопределенности;

- теоретически разработать модель педагогической поддержки формирования маневренной идентичности студентов вуза, включающую целевой, содержательный, организационно-деятельностный и результативный блоки.

Для решения цели и поставленных задач исследования применим:

- *теоретический метод*, состоящий в изучении научной философской, психолого-педагогической литературы, описании, а также систематизации научных фактов, позволяющих раскрыть содержание и особенности рассматриваемых понятий;

- *логический метод*, включающий анализ понятий, их сопоставление, обобщение, конкретизацию и интерпретацию;

- *метод теоретического моделирования*, заключающийся в разработке и описании блоков модели педагогической поддержки маневренной идентичности студентов вуза.

Область междисциплинарного изучения понятия «идентичность» выявило его универсальность, интегративность и заимствованность. Результаты исследования научной литературы и её описание, способствовали выявлению понятие «маневренная идентичность студентов вуза».

Под *маневренной идентичностью студента вуза* мы понимаем интегративную характеристику личности, новое качество социально-психологической категории, становление которого происходит в условиях неопределенности и связно с масштабным внедрением компьютерных и цифровых технологий в образовательном процессе.

Из определения понятия выведем его особенности, проявляющиеся через:

- собственный образовательный вектор в социально-профессиональном поле деятельности, характеризуемом внедрением компьютерных и цифровых технологий;

- решение ряда перспективных задач, связанных с необходимым уровнем подготовки, освоением новой информации, адаптации в среде социального окружения, нахождением своей конкурентоспособности, новых идей, выгод для интереса своего дела в условиях неопределенности.

Понятие «*формирование маневренной идентичности студентов вуза*» установим через процесс в содержание, которого входит:

во-первых, предприимчивое взаимодействие студента вуза, основанное на педагогической поддержке с субъектами образовательной среды в условиях неопределенности;

во-вторых, маневрирование, выраженное умением личности выстраивать, изменять тактику и проявлять гибкость поведения с целью достижения интереса в социально-профессиональной деятельности под влиянием компьютеризации и цифровизации.

Сущность понятия «формирования маневренной идентичности студента вуза» заключается в предприимчивом взаимодействии студента вуза с социальной средой и маневрировании социально-профессиональной деятельностью.

Среди условий, послуживших зарождением понятия «формирования маневренной идентичности студента вуза» является масштабное внедрение компьютерных и цифровых технологий в образовательный процесс и неопределенность настоящего времени. Образовательный процесс с учетом складывающихся обстоятельств от субъектов требует «реализовавшуюся личность» [15] с необходимым уровнем готовности к получению самообразования и самоорганизации познаний подобным образом. Отсутствие такой готовности указывает на слабость формирования маневренной идентичности студентов, из чего следует, что подобную характеристику нужно своевременно развивать на основе особого вида деятельности – педагогической поддержки.

Под *педагогической поддержкой формирования маневренной идентичности студентов вуза*, понимаем, особый вид педагогической деятельности, способствующий выявлению и самостоятельному разрешению индивидуально-психологических, социально-профессиональных проблем студентами, а также нахождению дальнейших перспектив в личностно-профессиональном становлении на этапах получения образования в вузе, отражающихся на формировании маневренной идентичности студентов вуза.

Содержание педагогической поддержки формирования маневренной идентичности студентов вуза охватывает систему действий и разностороннюю

договоренность субъектов образовательного процесса на основе педагогических тактик – педагогической поддержки, педагогической помощи, педагогического взаимодействия, педагогической договоренности.

В этой связи обратимся к теоретическому моделированию, состоящему из описания блоков модели педагогической поддержки маневренной идентичности студентов вуза.

Под моделированием понимают процессы сбора, анализирования и обобщения теоретических материалов, требующихся для характеристики модели [10]. В психологическом словаре понятие «модель» трактуется как мера, норма в широком смысле − знаковый образ моделируемого объекта (оригинала), воспроизводящий не все явления целиком, а только значительные черты, свойства по отношению к результату [10]. Педагогика традиционно рассматривает данное понятие как эталон, образец, стандарт.

При построении модели, мы опирались на содержание педагогической поддержки маневренной идентичности студентов вуза и на теоретико-методологические положения компетентностного, системного, личностно ориентированного, интегративного, деятельностного подходов.

Модель педагогической поддержки маневренной идентичности студентов вуза состоит из четырех взаимосвязанных блоков (целевой, содержательный, организационно-деятельностный и оценочно-результативный).

Целевой блок модели в качестве основной цели определяет процесс формирования маневренной идентичности студентов вуза на основе педагогической поддержки в условиях неопределенности. Выделенная цель, позволяет установить задачи педагогической поддержки для формирования маневренной идентичности студентов вуза. Первая задача состоит в создании условий для обеспечения процесса формирования маневренной идентичности студентов вуза, направленного на перспективы в личностно-профессиональном становлении в условиях неопределенности. Вторая задача заключается в оказании педагогической поддержки, способствующей эффективному формированию маневренной идентичности студентов вуза, основанной на получении необходимого уровня готовности к самообразованию и самоорганизации в приобретении познаний с учетом внедрения в образовательный процесс компьютерных и цифровых технологий.

В содержательном блоке модели отражены условия и методы реализации педагогической поддержки маневренной идентичности студентов вуза. Рассмотрим условия для реализации педагогической поддержки формирования маневренной идентичности студентов вуза.

Первое условие для формирования маневренной идентичности студентов вуза заключается в необходимости применения принципов гуманистической педагогики. Среди них такие, как: принцип индивидуальности, принцип самоактуализации, принцип выбора, принцип творчества и успеха, принцип доверия и поддержки.

Второе условие включает учет индивидуальных особенностей студентов вуза, проанализировать которые возможно через построение индивидуальной образовательной траектории каждого студента, связанной с решением своих проблем, постановкой новых целей, задач, будущих перспектив. Индивидуально-образовательная траектория выстраивается с помощью педагогической поддержки и направлена на формирование маневренной идентичности студента вуза.

Третье условие обращено на готовность субъектов образовательного процесса к организации формирования маневренной идентичности студентов вуза на основе педагогической поддержки. К субъектам образовательного процесса отнесем специалистов по воспитательной работе в вузе, институт кураторства, профессорско-преподавательский состав и т.д.

Проанализировав условия модели педагогической поддержки маневренной идентичности студентов вуза, перейдем к *изучению методов*, эффективно влияющих на процесс формирования маневренной идентичности студентов вуза. Для модели педагогической поддержки маневренной идентичности студентов вуза подойдут наставнические, тренинговые, консультативные, арт-терапевтические методы и др.

Организационно-деятельностный блок состоит из этапов формирования маневренной идентичности студентов вуза на основе педагогической поддержки, педагогических тактик, используемых на этих этапах и педагогических форм.

Этапами модели педагогической поддержки формирования маневренной идентичности студентов вуза становятся диагностический, договорно-конструктивный, деятельностно-преобразующий и рефлексивно-преобразующий.

Диагностический этап, направлен на проведение диагностики индивидуально-психологических, социально-профессиональных проблем, а также оказания педагогической поддержки их самостоятельного разрешения студентами.

Диагностические процедуры со студентами проводят специалисты по воспитательной работе в вузе, институт кураторства, которые в качестве наставников и

помощников акцентируют свое внимание на проблемах студентов, определении их дальнейших перспектив в личностно-профессиональном становлении.

Договорно-конструктивный этап, обращён на выстраивание многостороннего субъект-субъектного взаимодействия, характеризуемого наличием диалоговых отношений студентов с субъектами образовательного процесса. Благодаря такому взаимодействию и стилю демократического общения студенты знакомятся с социальным окружением, возможностями вузовской среды и образовательной деятельности.

Деятельностно-преобразующий этап, характеризуется созданием условий для реализации творческих способностей студентов в познавательно-развивающей, научно-познавательной, художественной, поисковой, научно-исследовательской, экспериментальной, научно-проектной деятельности. На данном этапе у студентов появляется возможность проявить и показать себя, свои способности. Организация данных видов деятельности и вовлечение в нее студентов возложена как на профессорско-преподавательский состав, специалистов по воспитательной работе в вузе, так и на институт кураторства.

Рефлексивно-преобразующий этап, является одним из самых важных этапов. Он предполагает участие студентов в их творческих отчетах за год. В содержание отчета входит выстроенная студентом образовательная траектория, состоящая из плана его действий, достижений, результатов, которые получились и не получились. Такой отчет служит своеобразным методом погружения студента в себя и свою оценку действий «со стороны», что позволяет ему отрефлексировать личную идентичность, собственное поведение и произвести маневрирование. Это позволяет корректировать и совершенствовать процесс формирования маневренной идентичности студентов вуза.

Активное взаимодействие студентов в совместную деятельность с субъектами образовательного процесса подразумевают применение последними педагогических тактик. Педагогические тактики О. С. Газмана, Н. Н. Михайловой, С. Н. Юсфина [13, 37], а также выделенное нами содержание педагогической поддержки формирования маневренной идентичности студентов вуза способствовали определению характерных тактик для описываемой модели. Среди них педагогическая помощь, педагогическая поддержка, педагогическое взаимодействие и педагогическая договоренность. Каждая педагогическая тактика применяется в отношении конкретного этапа для эффективности формирования маневренной идентичности студентов вуза и направленна на его эффективность, поскольку данные тактики как дополняют, так и находятся в диалоге друг с другом.

К формам педагогической поддержки формирования маневренной идентичности студентов вуза, отнесем:

- консультации в режиме онлайн, офлайн, индивидуально-групповые консультации;
- круглые столы, веб-семинары, флешмобы, дебаты, мастер-классы, деловые игры, тематические вечера, отчетная самопрезентация;
- задания на самоорганизацию, саморегуляцию, самообразование;
- социально-психологические тренинги, арт-терапевтические тренинги;
- упражнения на трансформацию поведения, формирование внимания и маневрирование идентичностью, упражнения на регуляцию отрицательных эмоций и общение с социальным окружением;
- работа со студенческим сайтом, студенческим форумом, студенческой интернет газетой, студенческими интернет порталами и др. и др.

В оценочно-результативный блок модели включены уровни и критерии формирования маневренной идентичности студентов вуза.

Критерии и уровни свидетельствуют о том, насколько эффективно проходит процесс формирования маневренной идентичности студентов вуза на основе педагогической поддержки в условиях неопределенности.

Соотношение большего с меньшим либо сопоставление с какой-либо системой рассматривается исследователями как «уровень» [21].

В модели педагогической поддержки формирование маневренной идентичности студентов вуза, следует выделить три уровня сформированности маневренной идентичности студентов вуза – низкий, средний, высокий. Эти уровни характеризуют студентов в процессе формирования маневренной идентичности студентов вуза как «маневренная идентичность не сформирована», «маневренная идентичность сформирована частично», «маневренная идентичность сформирована полностью». Из этого следует, что низкий уровень соответствует тому, что «маневренная идентичность не сформирована», средний уровень констатирует то, что «маневренная идентичность сформирована частично», а высокий уровень свидетельствует о том, что «маневренная идентичность сформирована полностью».

Ефремова Т. Ф., под критерием понимает признак, с помощью которого возможно произвести оценку или классификация чего-либо [21].

К критериям сформированности маневренной идентичности студентов вуза отнесем:

- наличие целеполагания, ценностей, интереса, смысла, перспектив в социально-профессиональной деятельности;

- удовлетворенность социальным окружением образовательной среды, проявляющееся в наличии взаимоотношений и отсутствии конфликтных ситуаций в социальном окружении вуза;

- активное участие и включенность студентов вуза в различные виды деятельности, направленные на их личностно-профессиональное становление.

Результатом модели является сформированная маневренная идентичность студентов. Эффективность, которой зависит от особой педагогической деятельности – педагогической поддержки.

Таким образом, проанализированная научно-педагогическая литература, изложенные теоретические положения и подходы, по теме исследования позволяет нам сделать следующий вывод о том, что педагогическая поддержка формирования маневренной идентичности студентов вуза в условиях неопределенности остается недостаточно разработанной проблемой.

Зарождение маневренной идентичности студентов вуза связывалось с масштабным внедрением компьютерных и цифровых технологий в образовательный процесс и условиями неопределенности настоящего времени. Обращение к философским, социологическим, психолого-педагогическим идеям позволило установить понятие «формирование маневренной идентичности студентов вуза».

В этой связи маневренная идентичность студента вуза определяется нами как интегративная характеристика личности, новое качество социально-психологической категории, становление которого происходит в условиях неопределенности и связно с масштабным внедрением компьютерных и цифровых технологий в образовательном процессе.

К особенностям маневренной идентичности студента вуза отнесем:

- собственный образовательный вектор в социально-профессиональном поле деятельности, характеризуемый внедрением компьютерных и цифровых технологий;

- решение перспективных задач, связанных с необходимым уровнем подготовки, освоением новой информации, адаптации в среде социального окружения, нахождением своей конкурентоспособности, новых идей, выгод для интереса своего дела в условиях неопределенности.

Сущность понятия «формирования маневренной идентичности студента вуза» заключается в предприимчивом взаимодействии студента вуза с социальной средой и маневрировании социально-профессиональной деятельностью.

Под формированием маневренной идентичности студентов вуза понимают процесс в содержание, которого входит: во-первых, предприимчивое взаимодействие студента вуза, основанное на педагогической поддержке с субъектами образовательной среды в условиях неопределенности; маневрирование, выраженное умением личности выстраивать, изменять тактику и проявлять гибкость поведения с целью достижения интереса в социально-профессиональной деятельности под влиянием компьютеризации и цифровизации.

Процесс формирования маневренной идентичности студентом вуза, требует значительных усилий от студента, подкреплением которых служит педагогическая поддержка.

Под *педагогической поддержкой формирования маневренной идентичности студентов вуза*, понимаем, особый вид педагогической деятельности, способствующий выявлению и самостоятельному разрешению индивидуально-психологических, социально-профессиональных проблем студентами, а также нахождению дальнейших перспектив в личностно-профессиональном становлении на этапах получения образования в вузе, отражающихся на формировании маневренной идентичности студентов вуза.

Содержание педагогической поддержки формирования маневренной идентичности студентов вуза охватывает систему действий и разностороннюю договоренность субъектов образовательного процесса на основе педагогических тактик – педагогической поддержки, педагогической помощи, педагогического взаимодействия, педагогической договоренности.

Выявленный нами понятийный аппарат способствовал теоретическому моделированию, состоящему из описания блоков модели педагогической поддержки маневренной идентичности студентов вуза, которое опиралось на теоретико-методологические положения компетентностного, системного, личностно ориентированного, интегративного, деятельностного подходов.

Модель педагогической поддержки маневренной идентичности студентов вуза состоит из четырех взаимосвязанных блоков – целевой, содержательный, организационно-деятельностный и оценочно-результативный.

Целевой блок модели состоит из цели и задач, содержательный блок характеризует условия и методы реализации педагогической поддержки формирования маневренной идентичности студентов вуза. Организационно-деятельностный блок включает в себя этапы, тактики и формы педагогической поддержки формирования маневренной идентичности студентов вуза. Оценочно-результативный блок содержит уровни и критерии сформированности маневренной идентичности студентов вуза.

Итоговым результатом модели становится сформированная маневренная идентичность студентов вуза.

Следует отметить, что расширение и совершенствование представлений о компьютерных и цифровых технологиях, условиях неопределённости настоящего времени, предоставляют большие возможности для дальнейшего исследования

педагогической поддержки формирования маневренной идентичности студентов в образовательном процессе.

Теоретическое описание модели педагогической поддержки формирования маневренной идентичности студентов вуза требует апробации и реализации в образовательной среде вуза. Считаем, что модель педагогической поддержки формирования маневренной идентичности студентов можно внедрить в вузовскую практику с помощью разработанного комплекса научно-методического обеспечения, способствующего эффективной организации педагогической поддержки формирования маневренной идентичности студентов вуза.

Список литературы

1. Агеев В. С., Толмасова А. К. Теория социальной идентичности и ее эмпирические верификации // Психология самосознания: хрестоматия по социальной психологии личности / Ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара: БАХРАХ-М, 2003. – 671 с.
2. Албитова Е. П., Рогалева Г. И. Социальная адаптация студентов - условие формирования субъектной позиции, социального статуса «студент вуза» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. – № 4 (13). – С.7-10.
3. Александрова Е. А. Педагогическая поддержка самоопределения старшеклассников в культуре: автореферат диссертации на соискание кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Екатерина Александровна Александрова, РГБ. – Саратов, 1997. – 20 с.
4. Адлер К., Дойч Д. (ред.), Очерки индивидуальной психологии. – Нью-Йорк: Grove Press. 1959. – С. 14-32.
5. Андреева Г. М., Аксенова Е. А., Базарова Т. Ю. Социальная психология. – Издательство Аспект-Пресс, 2009. – 480 с.
6. Аристотель, Метафизика − Ростов-н /Д., 1999. – 78 с.
7. Баку М. А. Педагогическая поддержка развития профессиональной мотивации студентов экономического вуза в процессе изучения иностранного языка: автореферат диссертации на соискание кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Марина Александровна Баку, РГБ. – Хабаровск, 2005. – 23 с.
8. Бергер Л., Лукман Т., Райгородский Д. Я. Идентичность // Психология самосознания. Хрестоматия. Самара: Изд. дом «БАХРАХ – М» – М, 2007. − С. 567-585.
9. Бедерханова В. П. Становление личностно ориентированной позиции педагога: / В. П. Бедерханова. – Монография. Издательство Краснодар, 2001. – 220 с.
10. Большой толковый психологический словарь / под ред. А. Ребера. – Москва: Вече; АСТ, 2000. – С. 11.
11. Бордовская Н. В., Реан А. А., Педагогика, – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.
12. Брюшинкин В. Н. Методические аспекты идентичности. Идентичность в контексте глобализации: Европа, Россия, США.: сб. науч. тр., – Калининград: Изд-во КГУ, 2003. – С. 11-18.
13. Газман О. С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О. С. Газман. – Москва: МИРОС, 2002. – 179 с.
14. Гегель Г. Ф. В., Энциклопедия философских наук: Т.2. Философия природы М.: Мысль, 1975. – 695 с.
15. Гершунский Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования. Педагогика. 2003. – № 10. – С. 3-7.
16. Гидденс Э. Устроение общества. Очерк теории структурации 2-е изд., – М.: Академический Проект, 2005. – 528 с.

17. Декарт Р. Сочинения в 2 т.: Пер. с лат. И франц. Т.2 / сост., ред. В. В. Соколова. – М.: Мысль, 1994. – 642 с.

18. Дорожкин А. М., Доронин Д. Ю. Гносеологическая неопределенность в научной и мифологической рациональности // Вестник ННГУ. 2012. – №1 (3). – С.36-46.

19. Дорожкин А. М., Пакина Т. А. Феномен научной неопределенности: анализ проблемы // Вестник ННГУ. Серия: Социальные науки. 2010. – №4. – С. 150 –157.

20. Ефремова М. В. Взаимосвязь гражданской и религиозной идентичности с экономическими установками и представлениями: автореф. дис. ... канд. психолог. Наук: 19.00.01, Москва, 2010. – 29 с.

21. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-образовательный. – М.: Рус. яз. 2000. – с. 425

22. Заковоротная М. В. Идентичность человека. Социально-философские аспекты. // Монография – Ростов-н/Д., Изд-во Северо-Кавказского научного центра высш. шк., 1999. – 200 с.

23. Зелко А. С. Педагогическая поддержка студентов в процессе адаптации к обучению в высшем учебном заведении // Вестник ТвГУ. Серия Педагогика и психология. 2011. – выпуск 2. – С. 208-214.

24. Зеер Э. Ф., Романцев Г. М. Личностно-ориентированное профессиональное образование // Педагогика. 2002. – № 3. – С. 16-21.

25. Кант И. Собрание сочинений: В 6 томах. Vol. 3. Критика чистого разума – М.: Мысль, 1964. – 799 с.

26. Качанов Ю. Л., Ядов В. А. Проблема ситуационной и трансверсальной идентичности личности как агента социальных отношений // Социальная идентификация личности: сб. науч. ст. – Москва, 1993. – с. 24-34.

27. Климов Е. А. Тип профессий «человек – природа» // Мир профессий: Популярная библиографическая энциклопедия: в 4-х т. — Москва: РАГС при Президенте РФ; РГБ; МГУ им. М.В. Ломоносова; Изд-во Моск. психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2008. – С. 7-12.

28. Кон И. С. В поисках себя личность и ее самосознание – М.: «Политиздат», 1984. – 193 с.

29. Крылова Н. Б. Педагогическая, психологическая и нравственная поддержка как пространство личностных измерений ребёнка и взрослого // Классный руководитель. 2000. – № 3. – С. 92-103.

30. Леонтьев А. А. Психология общения. – 3-е изд. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.

31. Лихачева Е. Ю. Смыслообразование как механизм преодоления неопределенности (на материале имитационных игр) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2010. – № 3. – С.22-32.

32. Лукман Н. Тавтология и парадокс в самоописаниях современного общества. Пер. с нем. А. Ф. Филиппова // СОЦИО-ЛОГОС. Вып. 1. – М.: Прогресс, 1991. – С. 194-218.

33. Маслов В. И., Зволинская Н. Н., Корнилов В. М. Непрерывное образование: подходы к сущности // Труды ученых ГЦОЛИФКа: 75 лет: ежегодник. – М., 1993. С. 102-117.

34. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя. // Педагогика. 1995. – № 6. – С. 55-63.

35. Марсия Дж. Э. Идентичность и психотерапия // С. Л. Арчер (Ред.) Вмешательства для развития подростковой идентичности. 1994. – С. 29-46.

36. Митина Л. М. Проблемы экономической социализации личности / Л. М. Митина. – Кемерово, 1996. – С. 37-48.

37. Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Педагогическая поддержка ребенка в сфере гражданского образования / учебно-методическое пособие – Москва: МИРОС, 2001. – 208 с.

38. Михина М. В. Неопределенность: основные характеристики и определение // Инновационная наука. 2018. – № 5(2). – С. 140-143.

39. Первушина О. Н. Человек и неопределенность: на подступах к постановке проблемы // Вестник НГУ. Серия: Психология. 2007. – Т. 1. вып. 1. – С.11-19.

40. Подсосова Н. Б. Педагогическая поддержка адаптации студентов первого курса к образовательной среде вуза: автореферат диссертации на соискание кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Наталья Борисовна Подсосова, РГБ – Новокузнецк, 2012. – 24 с.

41. Попкова Г. Н. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников: автореферат диссертации на соискание кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Галина Николаевна Попкова, РГБ. – Улан-Удэ, 2013. – 25 с.

42. Райгородский Д. Я., Психология самосознания: Хрестоматия по социал. психологии личности. – Самара: Бахрах – М, 2003. – 671 с.

43. Рогалева Г. И. Педагогическая поддержка детских общностей в мультикультурной среде: автореферат диссертации на соискание кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Галина Ивановна Рогалева, РГБ. – Улан-Удэ, 1998. – 20 с.

44. Сергеев А. М., Поиск идентичности: ситуация времени и пространства // Брюшинкин В. Н. Идентичность в контексте глобализации: Европа, Россия, США.: сб. науч. тр. – Калининград: Изд-во КГУ, 2003. – С. 43-54.

45. Талеб Н.Н. Антихрупкость. Как извлечь выгоду из хаоса / Н.Н. Талеб; пер с англ. – М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2014. – 768 с.

46. Теджфел Г., Тернер Дж. К. Теория социальной идентичности межгруппового поведения // С. Уорчел, У. Г. Остин (ред.). Психология межгрупповых отношений. 2-е изд. Чикаго: Нельсон-Холл, 1985. – С. 7-24.

47. Тернер Дж. С. Социальная идентичность, самокатегоризация и группа // П. Дж. Оукс, С. А. Хеслем, В. Дэвид Иностранная психология. – 1994. – № 2. – С. 8-17.

48. Урманцев Н. М. Неопределенность бытия и свобода человека // Вестник ЗабГУ. 2008. – № 5. – С. 111-116.

49. Фрейд З. Идентификация // Психология самосознания: Хрестоматия. – Самара, 2000. – С. 442-447.

50. Фромм Э. Человек для себя. – Минск: Коллегиум, 1992. – 253 с.

51. Черныш М. Ф., Ядов В. А. Социальная идентификация претерпевающих восходящую и нисходящую мобильность // Социальная идентификация личности: сб. науч. ст. – М., 1993. С. 159-168.

52. Шибутани Т. Самооценка и самооценка // Самосознание и защитные механизмы личности: читатель / Под ред. Д.Я. Райгородский. Самара: Бахрах-М., 2000. – С. 220-231.

53. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: структура. Генезис и условия образования: автореф. дис. ... доктор психологические науки: 19.00.13, М., 2001. – 43 с.

54. Щюц А. Смысловая структура повседневной жизни. − М.: Институт фонда «Общественное мнение», 2003.− 336 с.

55. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис // Психология личности в трудах зарубежных психологов. – Санкт-Петербург, 2008. – 352 с.
56. Юнг К. Г. Становление личности // Психология личности в трудах зарубежных психологов. – Санкт-Петербург, 2000. – С. 65-79.
57. Юм Д. Трактат о человеческой природе. Кн. I. О познании. – М.: 1995. – 345 с.
58. Яковлева Л. С. Рефлексирование над современной формой идентичности: электронное кочевничество. Вестник Тамбовского университета. Серия Общественные науки. 2016. Т.2. Вып. 3(7). – С. 30-35.

5.3. Педагогическая поддержка подростка в учебной деятельности

Педагог в своей профессиональной деятельности решает несколько профессиональных задач, каждая из которых комплексна по своей сути и раскрывается через различные варианты проявления в реальной профессиональной деятельности.

Решая задачу построения образовательного процесса, направленного на достижение учащимися целей образования, учитель должен уметь выбирать технологии обучения, адекватные учебным целям и возрастным особенностям учащихся; предлагать способы педагогической поддержки, адекватные результатам диагностики; разрабатывать способы педагогической поддержки школьников, помогать преодолевать учебные затруднения [6].

Педагогическая поддержка в концептуальном плане опирается на системно-деятельностный, личностно-ориентированный и технологический подходы. Системно-деятельностный подход рассматривает педагогическую поддержку как систему - с точки зрения ее целостности, целенаправленности, структурности, развития, моделирования и синтеза. Личностно-ориентированный подход ориентирует педагогическую поддержку на взаимосвязь личности и деятельности: мотивированность деятельности, становление субъектности в процессе деятельности, проектирование ситуаций, учет ведущих видов деятельности, актуализация и развитие процессов самосознания, самореализации личности. Педагогическая поддержка с точки зрения технологического подхода представляет совокупность приемов профессиональной деятельности учителя, организационно-методический инструментарий, обеспечивающий достижение обучающимся успешности в учении.

В рассматриваемом нами смысле педагогическая поддержка – это система педагогической деятельности, раскрывающая личностный потенциал человека, включающая помощь ученикам, учителям, родителям в преодолении психологических, личностных и социальных трудностей. Это процесс совместного с учеником определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ему самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении. Неотъемлемой частью жизни любого человека является учебная деятельность и в условиях реализации ФГОС ООО деятельностный подход в обучении ориентирован на формирование и развитие самостоятельной деятельности школьников.

Мы понимаем, что, если учащийся подросткового возраста утратит жизненное предназначение учебной деятельности, у него складывается негативное и недоверительное отношение к обучению в школе в целом. Сложившийся в современной школе уклад не соответствует ожиданиям подростков, принятые нормы и ценности, правила поведения, вся организация школьной жизни и даже дистанционное обучение вызывает у подростков нежелание учиться.

Исследования группы ученых РГПУ им. А.И. Герцена свидетельствуют о достаточно явном проявлении отчуждения подростков от учения и учителей от сущностных функций своей профессионально-педагогической деятельности – в частности функции содействия образованию и поддержки учеников в образовательном процессе [5].

Д.И. Фельдштейн выделяет в подростковом периоде три стадии: «Локально-капризная» (10-11 лет), отличающаяся обостренной потребностью в признании взрослых; «Право-значимая» (12-13 лет), отличающаяся потребностью в признании обществом и выражающаяся формулами «я имею право», «я должен», «я могу»; «Утверждающе-действенная» (14-15 лет), отличающаяся готовностью проявить себя, применить свои силы [9] .

Будучи субъектом учебной деятельности, подросток хочет утвердиться через позицию субъектной индивидуальности. Во многих случаях это положительно влияет на познавательную мотивацию, но редко направленную на учебные предметы.

Один из важнейших признаков, характерных для подросткового периода, является отношение к авторитетам. Подросток считает себя уже достаточно взрослым, при этом он осознает, что вокруг множество людей, старше него. Вследствие этого важно сохранить у школьника ощущение, что он – ученик, а взрослый – его учитель, наставник.

В результате, подросток в роли субъекта учебной деятельности имеет не только собственную мотивацию и позиции, Я-концепцию, отношение к вещам и людям, но он, помимо этого, выбирает для себя, в какой форме он продолжит получать образование, полагаясь на ценности учебной или трудовой деятельности. В этом возрасте перестраивается мышление: оно переходит от оперирования конкретными представлениями к общим понятиям.

Внимание значительно изменяется: становится непроизвольным, его привлекает яркое, движущееся. Вместе с тем существенно улучшается устойчивость внимания: подросток вполне может сосредоточиться на конкретном деле в течение 35—40 минут. Память становится более продуктивной, преобладает смысловая память.

Подростковый возраст отличается и множеством положительных факторов: возрастает самостоятельность ребенка, более содержательными и разнообразными становятся отношения с другими детьми и взрослыми, значительно расширяется сфера его деятельности. Главное, данный период отличается выходом подростка на новую социальную позицию, в которой формируется его сознательное отношение к себе, как члену общества.

Самосознание возникает и развивается на основе практической деятельности подростка, которая предполагает его собственную активность и сотрудничество с окружающими людьми.

Важная социально-психологическая особенность подросткового возраста – это чувство взрослости. Подросток и его новая позиция проявляется в разных сферах – во внешнем облике, в манерах, в желании, чтобы все относились к нему не как к маленькому, а как к взрослому. Он претендует на равноправие в отношениях со старшими и идет на конфликты, отстаивая свою «взрослую» позицию. Чувство взрослости проявляется и в стремлении к самостоятельности, желании оградить какие-то стороны своей жизни от вмешательства родителей и других взрослых [1].

В этот период идет нравственное развитие, формируются убеждения подростка, убеждения не совпадают с общественным мнением. Подросток начинает осознавать себя личностью, сравнивает себя с окружающими сверстниками, что стимулирует его к самовоспитанию. В это время формируется и может даже резко измениться его характер.

Им нравятся острые ощущения, они любопытны, стремятся к независимости. Все сказанное выше относится к подростковому возрасту вообще. Но есть определенная категория подростков, у которых перечисленные качества проявляются резче, что приводит их к противостоянию с окружающими и конфликтам с ними и даже к противоправным действиям.

Д.И. Фельдштейн [9] отмечает, что ведущей деятельностью в подростковом возрасте по усвоению норм взаимоотношений является общественно-полезная деятельность (учебная, организационная, трудовая), соответствующая мотивационно-потребностной сфере личности подростка и реализующая его потребность в самоопределении, самовыражении, признании его взрослыми. Причем главным для подростка является не просто приобретение качеств, характеризующих его как взрослого человека, а раскрытие этих качеств через активность, задающую новую социальную позицию и признаваемую обществом. В процессе осуществления общественно полезной деятельности происходит общение, взаимоотношения подростков со сверстниками и со взрослыми.

В свое время Л.С. Выготский отмечал, что появление педагогических проблем в подростковом возрасте объясняется тем, что изменение педагогической системы, применяемой к ребенку, не поспевает за быстрыми изменениями его личности [2].

В этом возрасте ведущей становится социально—значимая деятельность. Среди средств ее реализации выделяют: учение; общение (по мнению Д.Б. Эльконина, ведущий мотив поведения в подростковом возрасте — стремление найти свое место среди ровесников); общественно - полезный труд (общественно полезная деятельность является для подростка той сферой, где он может реализовать свое стремление к самостоятельности, удовлетворив потребность в признании со стороны взрослых, создает возможность самореализации своей индивидуальности).

По Д.Б. Эльконину [11], ведущей деятельностью подросткового возраста является общение:

- специфический вид межличностных отношений, формирующий у подростка навыки социального взаимодействия, умение подчиняться и в то же время отстаивать свои права;

- специфический вид эмоционального контакта, дающий чувство солидарности, эмоционального благополучия, самоуважения.

В этом периоде формирование субъективности зависит от усвоения целостной структуры образовательной деятельности. Данный процесс происходит посредством исследования учебного процесса, в роли его механизма выступает становление полипозиционности субъекта образовательной деятельности.

Современная психология детства и подросткового возраста испытывает на себе влияние целого ряда социокультурных факторов. Среди них наиболее значимы: социально-экономические преобразования, трансформации института семьи, уход в прошлое дворовых игр и сокращение детских неформальных кооперaций, разрастание сети компьютерных игр с виртуальными партнерами, цифровизация образования, возрастание агрессивного информационного потока СМИ, пандемия и др.

Д.И. Фельдштейн считает [8], что во многом причинами трудновоспитуемости подростков являются просчеты педагогов и недостатки семейного воспитания. Он отмечает, что личность подростка формируется не без трудностей, которые связаны не только с развитием самого ребенка, но и с отношениями к нему взрослых. Однако эти ожидания в большинстве случаев не оправдываются из-за неадекватных представлений взрослых о возрастных нормах. Отсюда нередко имеет место конфликт подростков и

взрослых, являющийся, как правило, следствием неверных или неумело поставленных требований педагогов и родителей.

Диагностический эксперимент позволил нам выявить тот факт, что большинство подростков, которые в школе по мнению психолога и социального педагога, являются подростками с отклоняющимся поведением, имеют отчуждение от процесса обучения и социализации и для их семей образование не является ценностью [12, с. 79].

Отношения некоторых педагогов с трудными подростками характеризуются стремлением пресечь плохое поведение детей, а не устранить порождающие его причины.

На протяжении всей жизни практически каждый человек сталкивается с ситуациями, субъективно переживаемыми им как трудные, нарушающие привычный ход жизни. Переживание таких ситуаций зачастую меняет и восприятие окружающего мира, и восприятие своего места в нем. Изучение поведения, направленного на преодоление трудностей, в зарубежной психологии проводится в рамках исследований, посвященных анализу «coping – механизмов» или «coping behavior». «Копинг» - это индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями [4]. Под «копингом» подразумеваются постоянно изменяющиеся когнитивные, эмоциональные и поведенческие попытки справиться со специфическими внешними или/и внутренними требованиями, которые оцениваются как напряжение или превышают ресурсы человека с ними справиться.

Копинг-поведение возникает, когда человек попадает в кризисную ситуацию. Выделяют следующие базисные стратегии копинг-поведения: 1) разрешение проблем; 2) поиск социальной поддержки; 3) избегание проблем [4].

Конфликтологи [3] выделяют три плоскости, в которых происходит реализация копинг-стратегий поведения: поведенческая сфера; когнитивная сфера; эмоциональная сфера.

В рамках исследования нами рассматривались: преобладающие стратегии преодоления кризисных ситуаций в сфере взаимоотношений подростков с учителями и в кризисных ситуациях учебной деятельности; качественные особенности и степень напряженности реагирования подростков в кризисных ситуациях; выраженность потенциальной, социально-психологической адаптированности современных подростков.

В нашем опросе приняли участие 111 учащихся 7-х и 8-х классов МБОУ СОШ №36 г. Петрозаводска Республики Карелия. Из них: 15 неуспевающих подростков, 41 - имеющих некоторые проблемы с учебой и 55 - успевающих школьника. Учащимся предлагалось выделить наиболее часто используемые ими формы реагирования в кризисных ситуациях во взаимоотношениях с учителями; в кризисных ситуациях в учебной деятельности (например, неудача на контрольной работе). Для выбора предлагались следующие суждения: активное преодоление, поиск решения проблемы (адаптивные стратегии копинга); поиск социальной и эмоциональной поддержки (частично адаптивные стратегии копинга); уход от реальности, изоляция, растерянность, агрессивность (неадаптивные стратегии копинга).

Анализ и обобщение полученных данных позволили определить поведенческие ресурсы подростков и степень проявления адаптивных и неадаптивных копинговых стратегий в кризисных ситуациях (Таблицы 1, 2).

Таблица 1 - Соотношение адаптивных и неадаптивных копинговых стратегий подростков в кризисных ситуациях в сфере взаимоотношений с учителями

Подгруппа	Всего	Адаптивные	Частично адаптивные	Неадаптивные
Неуспевающие подростки	15	4	7	4
Подростки, имеющие проблемы с учебой	41	11	21	9
Успевающие подростки	55	28	20	7

Таблица 2 - Соотношение адаптивных и неадаптивных копинговых стратегий подростков в кризисных ситуациях в учебной деятельности

Подгруппа	Всего	Адаптивные	Частично адаптивные	Неадаптивные
Неуспевающие подростки	15	2	4	9
Подростки, имеющие проблемы с учебой	41	4	8	29
Успевающие подростки	55	44	8	3

Анализ полученных данных показал, что неуспевающие подростки обнаруживают слабую адаптированность к кризисным ситуациям. В данной подгруппе преобладают две формы неадаптивных копингов - отрицание и агрессивность. У школьников, имеющих некоторые проблемы с учебой, преобладают частично адаптивные стратегии - поиск социальной и эмоциональной поддержки. Успевающие подростки выбирают адаптивные копинг-стратегии.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что успешность учения обусловлена качеством социально-психологического взаимодействия в кризисных ситуациях. Адаптивность поведенческого, эмоционального и когнитивного реагирования подростков способствует разрешению кризисных ситуаций и достижению индивидуальной успешности в обучении.

Программа педагогической помощи и поддержки неуспевающих подростков должна быть ориентирована на расширение представлений, учащихся о собственных эмоционально-поведенческих возможностях реагирования в условиях возникающих кризисных ситуаций. Необходимо расширение вариативности стратегий копингового реагирования в преодолении трудностей, имея в виду: а) стратегии поведенческого копинга: адаптивные: активное преодоление, альтруизм; частично - адаптивные: поиск социальной поддержки, отвлечение; неадаптивные: изоляция, компенсация с использованием допинговых средств, уход от реальности; б) стратегии когнитивного копинга: - адаптивные: поиск решения проблемы, придание смысла; частично адаптивные: ориентация на мнение значимых других, сохранение апломба, отрицание; неадаптивные: избегание проблемы, растерянность; стратегии эмоционального копинга: адаптивные: эмоциональное сосредоточение, частично адаптивные: поиск эмоциональной поддержки, эмоциональная разрядка; неадаптивные: подавление чувств, чувство вины, агрессивность, покорность.

Итак, индивидуальная успешность учащегося определяется степенью его адаптивности, проявленной в преодолении кризисных ситуаций.

Предметом педагогической поддержки, таким образом, становится процесс совместного с обучающимся определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ему самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, общении, образе жизни.

Образование каждого обучающегося происходит с учетом его личных учебных целей, что опирается на качество человека – способность ставить цели своей деятельности и предусматривает необходимость осознания целей обучения как обучающимся, так и учителем. Учитель не добивается изменения целей учащегося, когда их цели различны, а помогает ему осознать свою цель и достичь ее. Навыки целеполагания постепенно расширяются: вначале обучающимся предлагается поставить цель на один урок или его часть, а затем - осознать ее достижение и сделать выводы; такое многократно повторяется. Обучающиеся учатся соотносить свои желания с реальными возможностями, интересами и индивидуальными способностями, у них формируется, как отмечает А.В. Хуторской [10], навык грамотного целеполагания.

Игнорирование субъектного опыта обучающегося приводит к неэффективности обучения, к отчуждению учащегося от процесса познания, что приводит к потере интереса к знаниям, нежеланию учиться, вербализму знаний, формальному оперированию ими.

Подросткам мы задали вопрос: что является самым главным в уроке. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3 - Результаты анкетирования учащихся

Возможные методы и приемы педагогической техники, используемые на уроке	Главное в уроке	Обучащиеся (%)
Игра, групповая работа, диалог, экспертиза, перевернутый класс, чек листы, цифровые инструменты, метод проектов, погружение, образовательное путешествие и др.	Коммуникация	89
	Ближняя перспектива	74
	Состязание	70
	Игра	68
	Учебная деятельность	47
	Дальняя перспектива	14
	Цифровые инструменты	68

Мы видим, что для подростков самым главным в уроке являются состязание, ближняя перспектива, коммуникация, что соотносится с возрастными особенностями подростка.

Для оценки степени интереса к урокам, на которых использовались методы и приемы педагогической техники, учащимся с отклоняющимся поведением предлагалось оценить свои ответы на вопросы, отражающие как оценку степени их интереса к различным урокам (игра, работа в группах, диалог, экспертиза, перевернутый класс, чек листы, цифровые инструменты, метод проектов, погружение, образовательное путешествие и др.), так и себя, как субъектов данной деятельности, в баллах от 1 до 5 по возрастающей (таблицу 4).

Таблица 4 - Средний балл самооценки учащимися результатов в учебной деятельности на уроках

Вопросы	Средний балл
1. Насколько Вы удовлетворены своими результатами?	5
2. Насколько Вам интересны были уроки с использованием цифровых инструментов?	5
3. Насколько Вам интересно принимать участие в учебной деятельности на уроках?	4,8
4. Насколько Вам интересны на уроке предметно-познавательные задачи?	4,8
5. Насколько Вы удовлетворены возможностью реализовать свои способности?	4,7

Учащиеся ответили, что они удовлетворены результатами на уроке и им интересны уроки с использованием цифровых инструментов.

Цифровая школа подразумевает свободный доступ к электронному образовательному контенту и широкие возможности индивидуализации учебного процесса с учетом способностей каждого ученика. В образовательной среде школы, в которой проводилось исследование, используются цифровые инструменты, с помощью которых создаются дидактические материалы для организации учебной деятельности обучающихся: Kahoot — сервис для создания онлайн-викторин, тестов и опросов; Quizizz - интернет-инструмент оценивания учащихся, когда они получают одинаковые задания, но каждый из них на своём устройстве получает случайную последовательность вопросов и работает с тестом в свойственном для себя темпе; Simpoll - сервис для создания викторин, веб-инструментов для проведения экспресс опросов, тестов; Google Forms - инструмент для создания тестов, опросов, голосования, викторин, онлайн-квестов, где тесты имеют автоматическую проверку и используются варианты с разными типами ответов, а задания можно создавать на основе иллюстраций и видео и при этом учитель получает подробную информацию о выполнении заданий обучающимися; Learning Apps - приложение для создания интерактивных заданий разных уровней сложности: викторин, кроссвордов, пазлов и игр.

После проведения уроков мы предложили подросткам проранжировать выполненные работы по следующим позициям: самовыражение, полученный результат, получение новой информации и др. по трехбальной шкале: 3 – не важное, 2 – важное, 1 – самое важное (таблица 5).

Таблица 5 - Ранжирование выполненных на уроке работ

Личностный смысл выполненных работ	Баллы
самовыражение	1
сотрудничество с учителем и сверстниками, работа в группе	1
возможность аргументировать собственную точку зрения	1
работа с цифровыми ресурсами на уроке	1
полученный результат	2
получение новой информации	2
процесс работы над заданиями	2

Учащихся привлекает сотрудничество с учителем и сверстниками; возможность аргументировать собственную точку зрения; самовыражение, т.е. учебная деятельность для ученика имеет личностный смысл.

Для диагностики метапредметных результатов учащихся 8 класса мы предложили следующие виды предметно-познавательных задач: первый вид задач на описание какого-либо предмета; второй – на выявление и объяснение свойств каких-нибудь вещей, процессов; третий – на выявление структуры вещей; четвертый – на установление связи между явлениями, характеристиками каких-либо процессов; пятый – на построение классификации каких-либо предметов (из указанного списка); шестой – на построение понятия какого-либо объекта; седьмой – на объяснение, почему и как что-то возникает.

В первой задаче учащимся было предложено описать динамометр. Полностью справились с заданием 15% учащихся. Приведем примеры описания динамометров учащимися: «Дощечка, пружинка с крючком, равномерная шкала в ньютонах», «Металлический диск, шкала равномерная по кругу, от нуля вправо и влево», «Динамометр – это прибор, измеряющий вес тела, силу тяжести, силу трения». 58%

обучающихся описали один-два признака динамометра, например: «У него есть дощечка и пружинка», «Пружина закреплена на доске». 17% обучающихся назвали не все признаки динамометра, например: «На доске закреплена пружина, к которой подвешиваются грузы». 10% учащихся не смогли описать прибор.

Во второй задаче ученику надо было наиболее полно описать процесс плавления льда с указанием свойств. Приведем пример описания: «Лед плавится из-за того, что происходят изменения в температуре воздуха. Лед замерзает при температуре 0 градусов, но размораживается (плавится) выше 0 градусов. Температура воздуха становится теплее, и лед начинает таять. Через некоторое время вместо льда появится вода, которую будет легко снова заморозить в морозилке». Такое описание сделали 10% учащихся. 25% учащихся выполнили задание, дав наиболее полный ответ, например: «Изначально лед можно положить на батарею, чтобы процесс происходил быстрее. Так как лед – это твердое состояние воды, за счет более теплой температуры, он начнет расплавляться и снова станет водой». 55% учащихся справились с заданием не полностью, а выполнили лишь часть задания, например: «Лед нагревается и тает», «Он изменяется с температурой окружающей среды», «Из-за увеличения температуры и лучей солнца происходит процесс таяния льда. Лед потихоньку переходит в жидкую форму - воду. Вода испаряется и переходит в газообразную форму». 10% учащихся не смогли описать процесс.

С третьим заданием на описание объекта, которым был термометр полностью справились 72% обучающихся. Приведем пример описания: «Шкала, ртуть, стекло, держатель, корпус». 18% учащихся указали составляющие термометра, например: «Шкала, ртуть, стекло, основа», «Термометр состоит из основы, ртути и шкалы». 10% учащихся указали одну часть термометра, например: «держатель», «из штуки с ртутью», «ртуть».

Четвертое задание проверяло умение обрабатывать, анализировать исходную информацию и умение обосновывать суждения о причинно - следственных связях. Учащимся предложили тридцать разных понятий, которые надо было разбить на 5 категорий (физические тела, вещества, физические явления, физические величины, физические приборы). Пять учеников полностью справились с заданием.

Пятое задание на понимание роли абстрагирования и обобщения в мышлении человека и умение относить единичные объекты к определенному виду или роду, в котором надо было из предложенных слов классифицировать источники света. Никто из учащихся полностью не справился с заданием, а 11% не приступили к выполнению задания.

Шестое задание связано с раскрытием понятия термина физика и умением выделять существенные признаки этого понятия. 42% учащихся почти полностью справились с заданием, приведем примеры их ответов: «Физическое тело - это объект, имеющий вес и массу», «Физическое тело – это тело, обладающее теми или иными физическими свойствами, состоящее из молекул и атомов. 15% учащихся не выполнили это задание.

В седьмом задании надо было объяснить, с помощью каких линз и почему можно устранить близорукость и дальнозоркость. 59% учащихся описали таким образом: «У близорукого глаза изображение получается внутри глаза впереди сетчатки. Чтобы оно передвинулось на сетчатку, нужно уменьшить оптическую силу преломляющей системы глаза и для этого применяют рассеивающую линзу. Оптическую силу системы дальнозоркого глаза нужно, наоборот, усилить, чтобы изображение попало на сетчатку и для этого используют собирающую линзу». 41% учащихся не ответили на этот вопрос.

Для оценки метапредметных умений, необходимых для решения такого вида предметно-познавательных задач, мы использовали шкалу из трех уровней: высокий, средний, низкий.

Будем считать, что на высоком уровне ученик легко выделяет и формулирует цели, находит необходимую информацию, умеет применять методы информационного поиска, структурирует знания, осознанно строит речевые высказывания в письменной речи, выбирает наиболее эффективные способы решения задач, анализирует объекты с целью выделения признаков, строит логические цепи рассуждений, умеет доказывать и аргументировать. На среднем уровне ученик нечетко формулирует цели, выделяет нужную информацию, знает некоторые методы поиска информации, структурирует знания с некоторыми ошибками, умеет решать поставленные задачи, анализирует объекты, частично умеет доказывать и аргументировать. На низком уровне ученик не умеет формировать цели, выделяет нужную информацию, но не всегда верно это делает, не умеет структурировать знания, строит логические рассуждения ошибочно, анализирует объекты, умеет доказывать и аргументировать, но допускает ошибки.

Результаты выполнения учащимися 8-го класса предметно-познавательных задач получены такие: высоком уровне сформированности метапредметных умений находится 43% учащихся, на среднем – 42%, а на низком – 15% .

Хочется заметить, что ученики на уроках часто боятся давать какой-либо ответ. Почему так складывается? Какие действия учителя или ученика привели к этому? Чья в этом ошибка?

Скорее всего, здесь дело в учителе, то, как он преподнёс себя. Если на неправильные ответы учитель смеялся или повышал тон, унижал школьника, то, конечно, ученики будут запуганы. В отношениях между учителем и учеником потеряны доверие и открытость.

Неважно, какие ответы будут давать ученики, учитель должен выслушать объяснение, сохранять ровный, спокойный тон, использовать конструктивную критику. Это та критика, в которой говорится не что плохо, а что и как сделать лучше. Например, «Отлично! А вот это, мне кажется, можно сделать так, будет надежнее!» - или: «Да, спасибо, это было красиво и эффективно. Кажется, будет ещё лучше, если вот на будущее ты обратишь внимание на это. Что думаешь?».

Учителю в общении с учеником очень важно выделить лучшие стороны ученика, заметить, что стоит подправить или добавить, чтобы получить требуемый результат. Не стоит копить претензии, нужно давать обратную связь по мере их возникновения. Если преподавателю что-то не понравилось, то следует сказать: «мне было неприятно то, что ты…», или же «меня задело твое отношение к…». Важно проговаривать свои чувства, эмоции. Смотря на учителя, ученик будет и сам хотеть быть таким же. В этом и состоит личностно-ориентированный и деятельностный характер обучения.

Таким образом, проявление учителем ценностного отношения к ученику, гуманная педагогическая позиция; забота о сохранении душевного и физического здоровья ребенка, поддержка индивидуальности каждого ребенка; придание содержанию обучения личностно-смысловой направленности; деятельностный характер обучения лежат в основе педагогической поддержки подростка в учебной деятельности.

Список литературы

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология : учебник и практикум для академического бакалавриата / Г. С. Абрамова. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Юрайт. 2014. 811 с.

2. Выготский Л.С. Педагогическая психология /Под ред. В. В. Давыдова. - М.: Педагогика - Пресс, 1996. 536 с.

3. Горовая В.И., Петрова Н.Ф. Педагогическая конфликтология: Учебное пособие / В.И. Горовая, Н.Ф.Петрова. - Ставрополь: Сервисшкола, 2011. 136 с.

4. Сиверская У.П. Педагогическая поддержка как средство углубления качества образования школьников. Учебно-методическое пособие / У.П. Сиверская. - Ставрополь, 2010. - 116 с.

5. Современная школа: проблема отчуждения учащихся. Коллективная монография / под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб., Изд-во «Свое издательство». 2014. 195с.

6. Педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения // Под ред. А.П. Тряпициной. СПб.: Питер, 2014. 304 с.

7. Педагогическая поддержка ребенка в образовании / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. - М.: Академия, 2006. 288 с.

8. Проблемы психологии современного подростка / под ред. Д.И. Фельдштейна. - М., 1982.

9. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. - М.: МПСИ, 1999. - 672 с.

10. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? Пособие для учителя. - М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. - 383 с.

11. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1989. - 560 с.

12. Янюшкина Г.М., Кальянова А.В. Технология педагогической поддержки подростков с отклоняющимся поведением /Глава в монографии: Девиантное поведение личности и группы: коллективная монография. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2021. С. 75-84.

5.4. Психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (На примере Кабардино-Балкарского государственного университета)

Согласно стратегии развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с инвалидностью в РФ на период до 2030 года, Правительством КБР утвержден Комплекс мер по поддержке образования для детей с ограниченными возможностями здоровья в Кабардино-Балкарской Республике.

Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов является одним из приоритетных направлений деятельности **Кабардино-Балкарского государственного университета.**

В 2020-2021 учебном году в КБГУ обучались 292 студента с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (на направлениях подготовки бакалавриата / специалитета – 160 студентов, магистратуры – 12, аспирантуры – 3 и СПО – 117 студентов).

В КБГУ создана благоприятная доступная среда, расширяются возможности университетского инклюзивного образования. Традиционно около 60% студентов-инвалидов и лиц с ОВЗ обучаются на высшем образовании и 40% - на СПО. Если рассматривать деление по группам инвалидности, то можно сказать, что в 2020 году инвалиды 1 и 2 группы составляли – 18% от общего числа обучающихся на ВО, дети –

инвалиды – 20%. Остальные 62% - инвалиды 3 группы. Несколько иная картина на СПО. Здесь самая многочисленная группа – это группа детей инвалидов – 59% от общего числа обучающихся на СПО инвалидов. Инвалиды 1-2 группы – 9% и 3 группы – 32%.

Студенты с ОВЗ и инвалидностью в КБГУ имеют возможность выбора образовательной программы – основной или адаптированной. При выборе адаптированной образовательной программы студенты продолжают учиться вместе с другими студентами в одной группе, за исключением вариативной части программы, которая отличается по следующим аспектам:

- включение в вариативную часть образовательной программы специализированных адаптационных дисциплин (модулей) (не менее 1 дисциплины);

- установление образовательным учреждением особого порядка освоения дисциплины «Физическая культура и спорт» (лекции, ЛФК);

- выбор мест прохождения практик для инвалидов с учетом требований доступности для данных обучающихся;

- проведение текущей и итоговой аттестации с учетом особенностей нозологий инвалидов.

Для исполнения Методических рекомендаций по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса (утв. Министерством образования и науки РФ 8 апреля 2014 г. N АК-44/05вн) Центр новых образовательных технологий КБГУ проводил курсы повышения квалификации для ППС и АУП. Всего за отчетный период было обучено 89 человек.

КБГУ и далее будет совершенствовать работу своего инклюзивного образовательного пространства. Планируется: закупить специальное оборудование, например, информационные терминалы, которые подходят для всех нозологических групп; обновить существующие адаптированные образовательные программы; усилить программу сопровождения инвалидов молодого возраста при получении ими профессионального образования и содействия в последующем трудоустройстве; способствовать дальнейшей адаптации и более широкому вовлечению студентов-инвалидов в общественную и культурную жизнь университета.

В течение последних лет сотрудники Института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования Кабардино-Балкарского государственного университета (далее ИППиФСО КБГУ) активно занимаются проблематикой инклюзивного образования. Работа ведется как в исследовательском направлении, так и в направлении подготовки кадров для инклюзивной практики образования, а также делаются шаги в практической психологической поддержке образовательной инклюзии в самом университете.

На данный момент сотрудниками института накоплен определенный опыт работы с лицами с ОВЗ, который стал основой для разработки собственной образовательной программы инклюзивного обучения инвалидов в Кабардино-Балкарской республике. Кроме того, необходимость создания такой программы диктуется государственной политикой максимальной интеграции инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в общество.

Программа предполагает оказание поддержки семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), путем проведения параллельных занятий с родителями (групповых психологических тренингов и педагогических

мастер-классов), и развивающих занятий с детьми инвалидами. Данная программа позволяет снизить уровень эмоционального выгорания родителей, повысить уровень педагогической компетентности родителей и улучшить психологический климат в семье в целом.

Результаты проведенного анализа позволили выделить проблемы, с которыми сталкиваются родители, воспитывающие детей с ОВЗ:

- Длительное состояние отчаяния и тревоги, вызванное мыслями о будущем ребенка, а также частыми травмирующими ситуациями, связанными с состоянием здоровья ребенка.

- Отказ от удовлетворения собственных потребностей, их фрустрация.

- Материальные трудности, вызванные с одной стороны удлинением периода, когда один из родителей остается вне трудовой деятельности и с другой - необходимостью обеспечения самого ребенка средствами реабилитации (специалистами, медикаментозным лечением).

- Отказ одного из родителей от самоактуализации (получение образования, продвижение в карьере).

- Изоляция от знакомых, друзей и от общества в целом. Ряд психических аспектов и особенностей эмоционального состояния родителей, воспитывающих детей с ОВЗ толкают их к изоляции. В инклюзии начинают нуждаться по большому счету не только дети, но и вся "особенная" семья.

Решив перечисленные проблемы, мы можем создать предпосылки для улучшения психологического климата в семье, в которой воспитывается ребенок с ОВЗ.

Учитывая возникшую необходимость в подготовке кадров в Кабардино-Балкарской республике, осуществляющих инклюзивное обучение, в Институте педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования Кабардино-Балкарского государственного университета с 2018 года реализуется направление подготовки Психолого-педагогическое образование профиль «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования». Выпускники, данного направления подготовки, являются высококвалифицированными специалистами специального образования, способные осуществлять проектирование инновационного развития систем инклюзивного образования в средней и высшей школе, а также способные к самостоятельной научно-исследовательской, преподавательской и практической деятельности.

Не ставя под сомнение значимость организованной практики студентов, мы предлагаем, в том числе, и включение в образовательный процесс формирования компетенций опыт нерегламентированной деятельности. В данной роли при подготовке педагога может выступать волонтерская практика.

Волонтерское движение студентов по программам социальной и социокультурной реабилитации детей-инвалидов, сверстников-инвалидов и людей с ограниченными возможностями здоровья началось в Институте педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования в сентябре 2017 года. Штат волонтеров-педагогов состоит из 70 человек. Студенты, в качестве тьюторов, согласно установленному графику, посещают учащихся специальных и коррекционных классов общеобразовательных школ г.о. Нальчик.

Для подбора претендентов в отряд волонтеров нами было проведено анкетирование студентов первого, второго и третьего курсов Института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования.

Следует отметить, что все респонденты знакомы с термином «инклюзивное образование». Большинство дали положительный ответ на вопрос: «Нужен ли индивидуальный подход к людям с ограниченными возможностями здоровья?»

Все студенты, принявшие участие в опросе, подчеркивают доброжелательное отношение к учащимся с различными физическими отклонениями.

В рамках реализации образовательной программы-проекта для волонтеров, проводятся регулярно обучающие семинары-тренинги. Также подготовлены акции к Международному дню инвалида. Созданы аккаунты в социальных сетях для публикации отчетов о проделанной работе и информации об этапах реализации проекта. Актуальность данного проекта была отмечена экспертной комиссией XV Всероссийского Конкурса лидеров и руководителей детских и молодёжных общественных объединений «Лидер XXI», который проходил в Казани с 20 по 24 ноября 2017.

Кабардино-Балкарскую республику представлял победитель регионального этапа, студент 2-го курса направления подготовки «Педагогическое образование» профиль «Начальное образование, Дошкольное образование» Института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х. М. Бербекова.

Конкурсная программа состояла из двух этапов: «Самопрезентация» и «Защита социально-значимого проекта». Студент ИППиФСО представил проект «Вместе в жизнь», предполагающий подготовку и последующую работу студентов в качестве тьюторов в специальных и коррекционных классах общеобразовательных школ республики. Результатами проекта стало создание профильного отряда волонтеров-педагогов для организации деятельности по социализации и социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Второй социальный проект «Я помогу», который реализуется в институте, был поддержан заместителем председателя правительства РФ Голиковой Т.А. Благодаря проекту «Я помогу» было внесено предложение на рассмотрение изменения содержания статьи 31 Федерального закона от 28.12.2013 N 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в РФ». Удалось внести инициативы по организации работы центров реабилитации детей с ОВЗ по всей стране, которые были приняты и закреплены поручением министра труда и социальной защиты РФ Топилиным М. А. В рамках исполнения данного Поручения нами был разработан драфт образовательной программы инклюзивного обучения инвалидов в Кабардино-Балкарской республике и направлен в Департамент по делам инвалидов Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации.

Проект «Я помогу» направлен на оказание психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающих детей с ОВЗ. Развитие ребёнка в огромной степени зависит от семейного благополучия, участия родителей в его физическом и духовном становлении, правильности воспитательных воздействий. В связи с этим необходимо проводить целенаправленную работу с родителями. В оказании психолого-педагогической помощи родителям, имеющим детей с ограниченными возможностями здоровья, нуждающихся в особом подходе к реализации их образовательных потребностей, важны последовательность, систематичность, учёт реальных возможностей, как детей, так и родителей.

В течение трех лет проект «Я помогу» становился победителем разных грантовых конкурсов: «Моя страна - моя Россия», «Доброволец России» и «Машук-19». Проект «Я помогу» вошел в акселерационную программу «Доброволец Росси». В рамках данной

программы проект стал социальной франшизой, рекомендованной для тиражирования в другие регионы.

В рамках проекта «Я помогу» ведется и исследовательская работа. Изучаются изменения уровня эмоционального выгорания родителей, уровня их самоценности. Преподаватели - психологи ИППиФСО КБГУ при финансовой поддержке компании «Ростелеком» и фонда «Шаг вперед» проводят занятия по психологии, тренинги личностного роста, мастер-классы по коррекционной коммуникации, способствующие адаптации особенных детей и их родителей в обществе

Для более эффективного взаимодействия с родителями, воспитывающими детей инвалидов и с ОВЗ, сотрудниками ИППиФСО была создана цифровая образовательная платформа.

Платформа позволила использовать цифровые средства для выявления проблем образовательных потребностей родителей, создать онлайн-площадку для их обсуждения, популяризировать инновационные технологии инклюзивного образования, и оказывать консультационную поддержку родителям. Цифровая платформа позволяет применять широкий спектр форм взаимодействия с родителями. Диапазон такой работы простирается от онлайн-анкетирования родителей до организации вебинаров, онлайн-семинаров, презентаций, видеоконференций по вопросам инклюзивного образования.

На базе данной платформы осуществляется также мониторинг результативности проводимых мероприятий, уровня достижения качественных и количественных показателей эффективности реализации инклюзивного образования в республике.

С целью распространения психологических знаний среди школьников создан профильный университетский класс «Юный психолог» в МКОУ «СОШ № 21 г.о. Нальчик» в составе 60 школьников. Сотрудниками ИППиФСО проводятся занятия со школьниками, направленные на формирование мотивации к самопознанию, саморазвитию, психологической культуры, успешной социализации.

Преподавателями ИППиФСО разработаны методические материалы по организации психолого-педагогического сопровождения школьников, профилактике опасного поведения в виртуальной среде, профилактике немедицинского употребления психоактивных веществ и т.д.

В рамках госзаказа Министерства просвещения, науки и по делам молодежи КБР сотрудниками ИППиФСО О.И. Михайленко, Р.Х. Баговой и Б.Б. Нагоевым разработана методика онлайн-опроса и проведено исследование удовлетворенности школьников КБР и их родителей формой организации и содержанием воспитательной работы в школах. В опросе с 1 по 28 февраля 2021 года приняли участие 20417 школьников 7-11 классов и 14228 родителей КБР. Были выявлены проблемы в организации воспитательной работы и социализации в школах КБР, в том числе с детьми с инвалидностью и ОВЗ и разработаны соответствующие рекомендации.

В апреле 2021 года в ИППиФСО создано Малое инновационное предприятие «Центр психологической помощи КБГУ». Центр разрабатывает и внедряет инновационные психолого-педагогические технологии и оказывает психологическую помощь населению КБР на возмездной основе. Разработаны и проводятся открытые лекции, мастер-классы, тренинги, обучающие семинары для педагогов, родителей, студентов и школьников.

На базе центра возможна реализация следующих видов услуг при условии финансирования в рамках проекта «Добро пожаловать в мой мир!»:

- комплексная психологическая диагностика школьников с составлением психологического портрета и рекомендаций по обучению, воспитанию и социализации;

- профориентационная диагностика и консультирование детей с инвалидностью и ОВЗ;

- тренинги с детьми с ОВЗ и инвалидностью по формированию познавательной активности, учебной мотивации, эмоционально-волевой саморегуляции, коммуникативной компетентности и др;

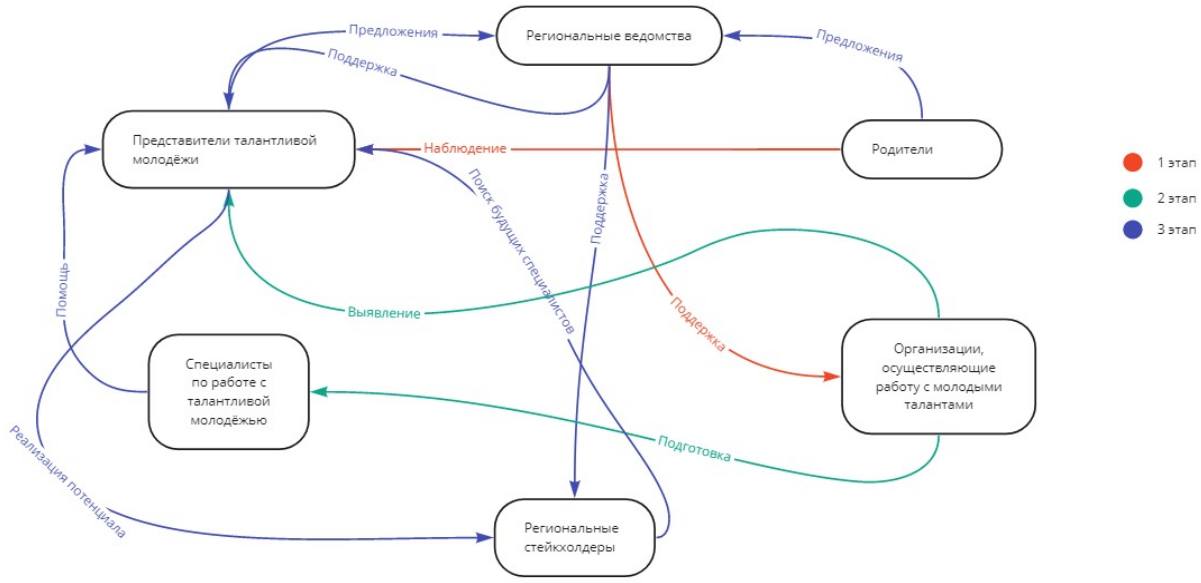
- мастер-классы с педагогами и родителями «Психология здоровья», «Управление стрессом», «Эффективная коммуникация с ребенком» и др.

Таким образом, следует отметить, что новые подходы к организации работы с родительским сообществом, реализуемые профессорско-преподавательским составом института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования Кабардино-Балкарского государственного университета, позволили изменить эмоциональную дистанцию родителя с ребенком, повысить удовлетворенность семейными отношениями, снизить нервно-психическое напряжение, повысить функциональный ресурс семьи, а также повысить уровень осознанности родительства.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Схема взаимодействия участников межведомственного трека продюсирования талантливой молодёжи в Пермском крае



Приложение 2

Этапы межведомственного трека продюсирования представителей талантливой молодёжи в Пермском крае

№	Этап	Содержательные составляющая этапа	Стороны, принимающие участие на данном этапе	Пути реализации
1	Наблюдение: мониторинг потенциально одарённых детей, создание условий для вовлечения их в участие в мероприятиях, нацеленных на развитие имеющихся способностей	1) осуществление наблюдения за детьми, начиная с раннего возраста, обучающихся в образовательных организациях и организациях дополнительного образования; 2) изучение склонностей и интересов детей путём вовлечения их в мероприятия, нацеленные на развитие имеющихся у детей способностей; 3) привлечение и информирование родителей о возможностях и перспективах развития способностей их детей	1) Министерство образования и науки Пермского края, Министерство культуры Пермского края, Министерство физической культуры и спорта Пермского края, Министерство экономического развития и инвестиций Пермского края и Министерство по туризму и молодёжной политике Пермского края; 2) Образовательные организации и организации дополнительного образования; 3) Родители потенциально одарённых детей	Экстенсивный подход: использование массовых методов работы с детьми, которые позволят увеличить количество вовлекаемых участников – потенциальных одарённых детей. Пример: кружковая работа на территории Пермского края
2	Выявление: проведение мероприятий, позволяющих обнаружить представителей талантливой молодёжи в различных сферах общественной жизни	1) формирование межведомственной базы мероприятий по выявлению одарённых детей и талантливой молодёжи, включающей также подобные мероприятия партнёров трека; 2) проведение мероприятий, нацеленных на выявление молодых талантов в различных сферах общественной жизни региона; 3) выявление представителей талантливой молодёжи	1) Министерство образования и науки Пермского края, Министерство культуры Пермского края, Министерство физической культуры и спорта Пермского края, Министерство экономического развития и инвестиций Пермского края и Министерство по туризму и молодёжной политике Пермского края; 2) Образовательные организации и организации дополнительного образования; 3) Представители талантливой молодёжи	Взаимодействие экстенсивного и интенсивного подходов к организации работы с талантливой молодёжью: использование массовых методов работы с талантом (олимпиадные движения конкурсные мероприятия); индивидуальные методы работы (индивидуальное тестирование на предмет выявления скрытой формы одарённости)

№	Этап	Содержательные составляющая этапа	Стороны, принимающие участие на данном этапе	Пути реализации
3	Сопровождение: мониторинг развития потенциала выявленных представителей талантливой молодёжи, реализация мер их поддержки и выстраивания их профессиональной и карьерной стратегии на территории региона	1) формирование баз данных талантливой молодёжи Пермского края; 2) реализация форм индивидуального сопровождения представителей талантливой молодёжи и оказание помощи в выстраивании дальнейшей профессиональной и карьерной стратегии участников трека при выявлении запросов самих молодых талантов, а также сотрудничестве с их родителями; 3) проведение профориентационных мероприятий для представителей талантливой молодёжи – участников трека; 4) заключение договоров о сотрудничестве между представителями талантливой молодёжи и партнёрскими организациями с целью получения определённых мер поддержки молодыми талантами и прохождения ими стажировок в данных организациях и/или участия в партнёрских мероприятиях на территории Пермского края	1) Министерство образования и науки Пермского края, Министерство культуры Пермского края, Министерство физической культуры и спорта Пермского края, Министерство экономического развития и инвестиций Пермского края и Министерство по туризму и молодёжной политике Пермского края; 2) Представители талантливой молодёжи; 3) Специалисты по работе с талантливой молодёжью; 4) Региональные стейкхолдеры (партнёрские организации); 5) Родители представителей талантливой молодёжи	Интенсивный подход: осуществление индивидуального сопровождения представителей талантливой молодёжи на территории Пермского края с помощью изучения мотивационно-потребностной сферы участников трека, а также реализации практики наставничества специалистами по работе с талантливой молодёжью и формирования индивидуального пути развития потенциала талантливого молодого человека на территории Пермского края

Приложение 3

Предложения по созданию межведомственного трека продюсирования представителей талантливой молодёжи в Пермском крае

I. Определение понятий, используемых в ходе реализации трека:

а) «талантливая молодёжь» – это молодые люди от 14 до 35 лет, демонстрирующие выдающиеся способности различной степени сформированности и проявляющиеся в различных формах выражения к научной, творческой, технической и иным видам значимой деятельности во всех сферах жизни общества;

б) «продюсирование талантливой молодёжи» – это деятельность, содержащая в себе этапы выявления, поддержки и дальнейшего сопровождения талантливой молодёжи без конкретной привязки к профилю выражения их таланта, представляющая собой целостную систему помощи в реализации потенциала талантливого молодого человека независимо от сферы проявления его выдающихся способностей на определённой территории;

в) «трек продюсирования представителей талантливой молодёжи» – это траектория развития потенциала молодого таланта, которая состоит из этапов выявления, поддержки и дальнейшего сопровождения участника трека при непосредственном взаимодействии с региональными властями, потенциальными работодателями и партнёрами, специалистами по работе с молодёжью и другими сторонами, заинтересованными в развитии потенциала молодого человека в рамках определённой территории.

II. Признаки трека продюсирования представителей талантливой молодёжи:

а) изучение и анализ запросов, исходящих от представителей талантливой молодёжи и от представителей тех сторон, что заинтересованы в развитии потенциала талантливой молодёжи и в последующем управлении этим потенциалом в рамках развития региона;

б) «двойственный» подход к содержанию продюсерского трека: трек продюсирования молодых талантов содействует решению двух задач:

1) налаживание взаимодействия специалистов по работе с талантом с представителями талантливой молодёжи; 2) налаживание взаимодействия представителей талантливой молодёжи с заинтересованными в развитии их потенциала сторонами (стейкхолдерами);

в) подготовка и воплощение в жизнь участниками трека новых идей: возможность создавать новый уникальный авторский проект и следовать новым тенденциям общественного развития;

г) ориентация на перспективные направления и потребности современного регионального рынка труда.

III. Цель и задачи трека продюсирования представителей талантливой молодёжи Пермского края

Целью трека продюсирования представителей талантливой молодёжи Пермского края является создание условий для эффективного развития и реализации потенциала представителей талантливой молодёжи на территории Пермского края, и, следовательно, содействие деятельности по предотвращению проблемы оттока талантов из региона с помощью налаживания взаимодействия между представителями региональной власти, представителями талантливой молодёжи, их потенциальными работодателями и другими сторонами, способными качественным образом повлиять на сложившуюся ситуацию в сфере работы с молодыми талантами в Пермском крае.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

а) налаживание регионального межведомственного взаимодействия в сфере работы с талантливой молодёжью Пермского края с целью создания эффективной системы

выявления, поддержки и сопровождения молодых талантов в различных сферах общественной жизни;

б) формирование баз данных талантливой молодёжи Пермского края, выявленных с помощью определённых мероприятий, проявляющих свои способности в различных областях общественной жизни региона;

в) выявление запросов и потребностей представителей талантливой молодёжи Пермского края с целью повышения эффективности проводимой работы с молодыми талантами и предотвращения восприятия их исключительно в качестве объекта проводимой работы по управлению реализацией их потенциала на территории Пермского края;

г) создание условий для подготовки высококвалифицированных специалистов по работе с представителями талантливой молодёжи, в том числе не только специалистов и профессионалов в какой-либо из областей науки, творчества, спортивной деятельности или иной сферы общественной жизни, где проявляется талант молодых людей, но и особых групп специалистов, способных оказать значительное влияние на эффективную реализацию деятельности по управлению потенциалом молодых талантов на территории Пермского края: наставников, психологов, специализирующихся в области работы с одарённостью, продюсеров (специалистов по связям с партнёрами продюсерского трека) и др.

г) налаживание взаимодействия между представителями талантливой молодёжи и партнёрскими организациями с целью получения определённых мер поддержки для молодых талантов и прохождения ими стажировок в данных организациях и/или участия в партнёрских мероприятиях на территории Пермского края с перспективой дальнейшего трудоустройства после окончания профильного учебного заведения.

IV. Участники трека продюсирования представителей талантливой молодёжи Пермского края

В роли участников трека продюсирования молодых талантов региона выступают:

а) представители региональной власти (Министерство образования и науки Пермского края, Министерство культуры Пермского края, Министерство физической культуры и спорта Пермского края, Министерство экономического развития и инвестиций Пермского края и Министерство по туризму и молодёжной политике Пермского края);

б) представители одарённых детей и талантливой молодёжи Пермского края;

в) образовательные организации и организации дополнительного образования Пермского края;

г) стороны, заинтересованные в развитии и управлении потенциалом молодых талантов на территории Пермского края (стейкхолдеры) в лице предприятий, производственных компаний, организаций коммерческого и некоммерческого характера деятельности и др.;

д) специалисты по работе с талантливой молодёжью;

е) родители одарённых детей и талантливой молодежи Пермского края.

V. Описание этапов трека продюсирования представителей талантливой молодёжи Пермского края

Предполагаемый трек продюсирования представителей талантливой молодёжи Пермского края состоит из трёх этапов:

1 этап: наблюдение за потенциально одарёнными детьми. На данном этапе создаются условия, способствующие раннему выявлению представителей одарённых детей и талантливой молодёжи с использованием экстенсивного подхода к работе с одарёнными детьми (массовый метод работы с талантом).

Участниками этапа являются:

а) представители региональных властей, которым необходимо создать условия для развития массовых методов работы с одарённостью в регионе и оказать необходимые меры поддержки организациям, ведущим такую деятельность;

б) образовательные организации и организации дополнительного образования Пермского края, где реализуется деятельность по наблюдению за потенциально одарёнными детьми и происходит их вовлечение в мероприятия, нацеленные на развитие имеющихся у детей способностей;

в) родители потенциально одарённых детей, поскольку именно они способны раньше всех заметить и оценить способности ребёнка и его потенциал, находясь в непосредственном с ним взаимодействии.

2 этап: выявление представителей талантливой молодёжи среди потенциально одарённых детей, наблюдение за развитием способностей которых происходило на первом этапе. Достижение поставленной задачи на данном этапе планируется с помощью проведения мероприятий, нацеленных на выявление молодых талантов в различных сферах общественной жизни региона. Исходя из большого разнообразия форм и степеней выражения выдающихся способностей, на данном этапе трека будет использоваться как массовые, так и индивидуальные методы работы с талантом.

Участниками этапа являются:

а) представители региональных властей, организующие мероприятия, нацеленные на выявление молодых людей, обладающие различными видами одарённости во всех сферах общественной жизни региона;

б) образовательные организации и организации дополнительного образования, которые оказывают помощь в проведении мероприятий, организуемых представителями региональных властей, а также самостоятельно реализующие данные мероприятия;

в) представители талантливой молодёжи, которые продемонстрируют выдающиеся способности по итогам проведённых мероприятий.

3 этап: сопровождение развития потенциала представителей талантливой молодёжи на территории Пермского края с помощью продюсирования выявленных на втором этапе представителей талантливой молодёжи (реализация мер их поддержки и выстраивание их профессиональной и карьерной стратегии на территории региона). На данном этапе реализуется интенсивного подхода к организации работы с молодыми талантами, который включает в себя индивидуальное сопровождение развития их потенциала на территории Пермского края с помощью изучения мотивационно-потребностной сферы участников трека, а также применения практики наставничества специалистами по работе с талантливой молодёжью и формирование индивидуального пути развития потенциала талантливого молодого человека на территории Пермского края.

Участниками этапа являются:

а) специалисты по работе с талантливой молодёжью, которые помогают молодым талантами продумать возможную траекторию развития и применения своего потенциала на территории Пермского края;

б) представители талантливой молодёжи, которые были выявлены на втором этапе трека;

в) региональные стейкхолдеры или стороны, заинтересованные в развитии потенциала молодых талантов на территории Пермского края и готовые оказать поддержку и, в перспективе, принять на работу представителя талантливой молодёжи.

г) представители региональной власти, которые обеспечивают необходимые меры поддержки молодых талантов и налаживают сотрудничество с организациями, готовыми к долгосрочному взаимодействию с представителями талантливой молодёжи;

д) родители представителей талантливой молодёжи, оказывающие поддержку и помощь в выборе траектории профессионального и карьерного развития молодого человека на территории Пермского края, а также предлагающие идеи по повышению эффективности проводимой работы для их детей.

Приложение 4

СОСТАВЛЕНИЕ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАНИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИСТОРИЯ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕИСТОРИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

И.И. Болдырева
Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко

В данном разделе мы приводим примеры ситуационных заданий по теме «Вторая мировая война». Такие задания могут использоваться в рамках семинарского занятия для закрепления изученного материала, текущего и промежуточного контроля. При необходимости организации тестирования в дистанционном формате задания могут быть размещены на платформе Moodle.

Задание 1. Определите, о каком историческом лице, идёт речь (укажите фамилию).

1) Он был одним из выдающихся политических деятелей первой половины XX века. Выпускник Гарвардского университета и юрист по образованию, он трижды избирался на пост президента, последний раз – в 1944 г. Участник Ялтинской конференции. Болел полиомиелитом и с 1920-х гг. передвигался в инвалидном кресле. Скончался в апреле 1945 г., не дожив несколько месяцев до окончания Второй мировой войны.

2) Он родился в 70-е годы XIX века на территории Российской империи. Его родители принадлежали к сословию крестьян. В юности обучался в семинарии, затем стал активным приверженцем марксизма и революционных идей. Вступил в ряды РСДРП. В составе первого советского правительства возглавлял один из наркоматов. После смерти Ленина возглавил коммунистическую партию. Является одной из наиболее одиозных фигур советской политической действительности. Его имя ассоциируется с репрессиями и подавлением всякой оппозиции. Умер в 1953 году.

3) Советский хирург с мировым именем. Родился в 70-е годы XIX века. Обучался в духовной семинарии, однако вопреки воле отца избрал медицинскую профессию. Изучал медицину в Томском и Юрьевском университетах. Трудился в качестве медика на фронтах русско-японской и первой мировой войны. После Первой мировой войны на протяжении нескольких лет жил и работал в Воронеже. Активно занимался научной и преподавательской работой. Профессор, академик. В 1941 г. удостоен Сталинской премии. В годы Великой Отечественной войны, несмотря на преклонный возраст и проблемы со здоровьем, назначен главным хирургом Красной Армии.

4) Американский генерал и государственный деятель. Под его руководством в 1944 г. происходила высадка союзников в Нормандии. В 50-е-начале 1960-х гг. занимал пост президента США.

5) Родился на юге Европы в 80-е годы XIX века в семье крестьянина и учительницы. В юности – приверженец социалистических идей. Однако после Первой мировой войны разочаровался в социализме. Основатель первых фашистских организаций. Талантливый оратор. В 1922 г. приходит к власти и устанавливает тоталитарный режим. Его внешняя политика отличалась экспансионизмом, выступал союзником Германии в годы Второй мировой войны. Расстрелян весной 1945 г.

Ответы: 1) Рузвельт; 2) Сталин; 3) Бурденко; 4) Эйзенхауэр; 5) Муссолини.

Задание 2. Расставьте события в хронологической последовательности.

1) Потсдамская конференция
2) Высадка американского десанта в Нормандии
3) Курская битва
4) Взятие Зееловских высот

5) Парад Победы
6) Нюрнбергский процесс
7) Защита Брестской крепости
8) Пакт Риббентропа-Молотова
9) Нападение Японии на Перл-Харбор
10) Сталинградская битва
11) Вступление СССР в войну против Японии

Ответ: 1) Пакт Риббентропа-Молотова; 2) Защита Брестской крепости; 3) Нападение Японии на Перл-Харбор; 4) Сталинградская битва; 5) Курская битва; 6) Высадка американского десанта в Нормандии; 7) Взятие Зееловских высот; 8) Парад Победы; 9) Потсдамская конференция; 10) Вступление СССР в войну против Японии; 11) Нюрнбергский процесс.

Приложение 5

СОСТАВЛЕНИЕ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ В ЗАКРЫТОЙ ФОРМЕ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИСТОРИЯ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕИСТОРИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

И.И. Болдырева
Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко

Тестирование в высшей школе является важным элементом подготовки будущего специалиста и широко применяется при освоении дисциплин гуманитарного цикла, предусмотренных Федеральным государственным образовательным стандартом. На различных этапах процесса обучения этот вид деятельности позволяет эффективно реализовать различные учебные цели и задачи, от закрепления пройденного материала до проведения текущего контроля знаний студентов и промежуточной аттестации. Сегодня особенно важное значение тестирование приобретает в условиях дистанционного или смешанного формата обучения с внедрением в образовательный процесс платформы Moodle. Оно позволяет сэкономить время, а также проверить усвоение темы и навыки критического мышления обучающихся.

Для студентов неисторических специальностей тестовые задания по дисциплине «История», в первую очередь, должны обладать адекватным уровнем сложности с учётом специфики преподавания истории в технических и медицинских вузах, обусловленной объёмом курса и его содержанием. Алгоритм составления тестовых заданий множественного выбора, приобретшего большую популярность в педагогической среде, достаточно прост. Сначала формулируется вопрос. Затем предлагается от 3 до 6 вариантов ответов. Обучающиеся должны выбрать единственный верный вариант или несколько верных вариантов из предложенных.

При составлении вопросов в закрытой форме типа «множественный выбор» важно учитывать следующие рекомендации: необходимо использовать чёткие и краткие формулировки; все варианты ответов должны быть примерно одинаковы по размеру; неверные варианты ответов должны быть правдоподобными, чтобы обеспечить необходимый уровень сложности заданий; правильные ответы следует размещать в хаотичном порядке.

Ниже мы приводим примеры тестовых заданий по теме «Россия и зарубежные государства на рубеже XIX – XX веков», используемые нами как в обычном формате, так и в электронно-образовательной среде на платформе Moodle. При проведении семинарского занятия в системе Webinar преподаватель таже может проводить тренировочное тестирование в устном формате, прикрепив файл с заданием к странице занятия.

Задание. Выберите один или несколько вариантов ответа:

1. Какой регион называли в начале 20 века «пороховым погребом Европы»?
А) Польские земли, входящие в состав России
Б) Балканы
В) Германскую империю
Г) Францию
Д) Прибалтику

2. В начале XX правителем Российской империи был(а)
А) Павел I
Б) Николай II
В) Екатерина II
Г) Александр I

Д) Александр II

3. Для политического развития Российской империи начала XX в. характерно(а/ы)

А) стремление России избежать участия в крупных международных конфликтах и войнах

Б) отсутствие либеральных политических партий

В) постоянная политическая напряжённость, период революций и гражданской войны

Г) становление первых политических партий

Д) республиканская форма правления

4. Важнейшее достижением Первой русской революции:

А) освобождение зависимых крестьян

Б) введение конституционного строя

В) создание первой Государственной Думы

Г) обеспечение победы России в войне с Японией

Д) отмена крепостного права

5. В начале XX века Россия

А) примкнула к Тройственному Союзу

Б) объявила о нейтралитете в годы Первой мировой войны

В) выступила гарантом интересов Австро-Венгрии на Балканах

Г) присоединилась к Антанте

Д) проиграла войну с Японией

6. Кадеты и октябристы относились к

А) правым партиям

Б) либеральным партиям

В) российским социал-демократам

Г) террористическим организациям

7. Когда произошёл государственный переворот, положивший конец Первой русской революции?

А) 9 января 1905 г.

Б) 3 июня 1907 г.

В) 9 июня 1907 г.

Г) 20 февраля 1917 г.

Д) 25 октября 1917 г.

8. Интересы российских социал-демократов в нач. XX в. выражали:

А) В. Ульянов

Б) В. Чернов

В) П. Милюков

Г) Л. Мартов

Д) Г. Львов

9. Крупнейшее морское сражение времён русско-японской войны:

А) Цусимское

Б) Синопское сражение

В) битва на Марне

Г) Трафальгарская битва

10. Союз Антанта окончательно оформился
А) в 1882 году
Б) в 1903 году
В) в 1907 году
Г) в 1910 году
Д) в 1911 году

11. Викторианская эпоха в Англии завершилась
А) в 1903 году
Б) по окончании Первой мировой войны
В) в 1905 году
Г) в 1910 году
Д) в 1901 году

12. Первым актом правительства Столыпина стал указ от 9 ноября 1906 г., главная идея которого
А) разрушение крестьянской общины
Б) ограничение помещичьего землевладения
В) ликвидация общинной собственности
Г) введение частной собственности
Д) национализация промышленности и земли

13. Первая мировая война завершилась
А) Компьенским перемирием
Б) Портсмутским миром
В) Парижским мирным трактатом
Г) Генуэзской конференцией
Д) Поражением Германии и её союзников

14. В начале XX века Теодор Рузвельт и Вудро Вильсон занимали пост
А) премьер-министра Великобритании
Б) президента Франции
В) президента США

15. Эрцгерцог Франц Фердинанд, убитый в Сараево летом 1914 г., был
А) наследником Германской империи
Б) наследником Австро-Венгерского престола
В) правителем Австро-Венгрии
Г) чрезвычайным послом Германии в России
Д) германским монархом

16. В начале XX века во главе Германской империи стоял(а)
А) кайзер Вильгельм II
Б) Отто фон Бисмарк
В) император Франц Иосиф
Г) Мария-Терезия

Ответы: 1. Б; 2. Б; 3. В, Г; 4. В; 5. Г, Д; 6. Б; 7. Б; 8. А, Г; 9. А; 10. В; 11.Д; 12.А; 13. А, Д; 14. В; 15. Б; 16. А.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абрамова Наталья Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия» (г. Саратов, Россия).

Авдыев Марат Александрович – выпускник аспирантуры, социолог, тренер-медиатор, директор, Союз «Сибирский Центр медиации» (г. Новосибирск, Россия).

Агабалаева Джульетта Шихжейнетовна – ассистент, ФГБОУ ВО РостГМУ Минздрава России (г. Ростов-на-Дону, Россия).

Акименко Галина Васильевна – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры психиатрии, наркологии и медицинской психологии, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный медицинский университет» (г. Кемерово, Россия).

Албитова Екатерина Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры административного права и таможенного дела, ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет» (г. Чита, Россия).

Александрова Марина Викторовна – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры начального, дошкольного образования и социального управления, Институт непрерывного педагогического образования, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Алексеева Ирина Александровна – кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры менеджмента наукоемких производств; доцент кафедры менеджмента и ГМУ, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения»; 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).

Атласова Саргылана Серафимовна – кандидат исторических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет» (г. Якутск, Россия).

Балыкина Анна Михайловна – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой, АНО ВО «Российский новый университет» (г. Москва, Россия).

Баранов Владимир Михайлович – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры стратегического управления, ФШБОУ ВО «Белгородский государственный технологический университет имени В.Г. Шухова» (г. Белгород, Россия).

Белавкина Марина Валерьева – кандидат педагогических наук, доцент, Академия физической культуры и спорта, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону, Россия).

Белецкая Елена Витальевна – старший преподаватель, ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск, Россия).

Болдырева Ирина Ивановна – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко» (г. Воронеж, Россия).

Болотских Владимир Иванович – доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой патофизиологии, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко» (г. Воронеж, Россия).

Бондарева Евгения Петровна – кандидат филологических наук, доцент, преподаватель русского языка, Beijing Language and Culture University (Beijing, China).

Василевская Елена Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и психолингвистики, ведущий специалист центра оценки и развития компетенций, ФГБОУ ВО «Самарский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации» (г. Самара, Россия).

Гарашкина Наталья Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Московский государственный областной университет» (г. Москва, Россия).

Гребенникова Ирина Валерьевна – кандидат медицинских наук, доцент кафедры патофизиологии, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко» (г. Воронеж, Россия).

Грицук Александр Иванович – доктор медицинских наук, профессор, зав. кафедрой общей, биоорганической и биологической химии, ОУ «Гомельский государственный медицинский университет» (г. Гомель, Беларусь).

Догучаева Танзиля Ахматовна – заместитель директора института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования, старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет» (г. Нальчик, 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).

Дрожжина Дарья Андреевна – студент, ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск, Россия).

Дрожжина Полина Евгеньевна – студент, ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск, Россия).

Дружинина Анастасия Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина» (г. Тамбов, 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).

Ессина Ирина Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия» (г. Саратов, Россия).

Заболотная Светлана Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Оренбург, Россия).

Задворная Марина Станиславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования, Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования» (г. Санкт-Петербург, Россия).

Иванова Светлана Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, психологии и психолингвистики, ведущий специалист центра оценки и развития компетенций, ФГБОУ ВО «Самарский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации» (г. Самара, Россия).

Исхакова Альбина Вячеславовна – старший преподаватель кафедры физической культуры, ФГБОУ ВО «Уральский государственный медицинский университете (г. Екатеринбург, Россия).

Кальянова Анна Владимировна – магистр института педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Петрозаводск, Россия).

Каркавцева Ирина Александровна – кандидат биологических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск, Россия).

Кирина Юлия Юрьевна – кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры психиатрии, наркологии и медицинской психологии, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный медицинский университет» (г. Кемерово, Россия).

Клещева Нелли Александровна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общей и экспериментальной физики, ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет» (г. Владивосток, Россия).

Ковальчук Илья Александрович – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии психологического факультета, Академия ФСИН России (г. Рязань, Россия).

Кондрашихин Андрей Борисович – доктор экономических наук, кандидат технических наук, магистр теологии, профессор кафедры экономики и менеджмента, Институт экономики и права (филиал) ОУП ВО «Академия труда и социальных отношений» в г. Севастополе (г. Севастополь, Россия).

Крейк Альфред Иосифович – кандидат социологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный университет экономики и управления»; ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет» (г. Новосибирск, Россия).

Кривоносова Людмила Александровна – доктор социологических наук, профессор Профессор кафедры менеджмента и предпринимательского права, Дальневосточный институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (ДВИУ РАНХ и ГС) (г. Хабаровск, Россия).

Кузнецова Юлия Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова» (г. Новороссийск, Россия).

Кулакова Наталья Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева» (г. Красноярск, Россия).

Кулимова Римма Хусеновна – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет» (г. Нальчик, Россия).

Лагунова Любовь Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физической культуры, ФГБОУ ВО «Уральский государственный медицинский университете (г. Екатеринбург, Россия).

Лидохова Олеся Владимировна – кандидат биологических наук, доцент кафедры патофизиологии, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко» (г. Воронеж, Россия).

Лопатин Андрей Анатольевич – доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры психиатрии, наркологии и медицинской психологии, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный медицинский университет» (г. Кемерово, Россия).

Лущик Марина Валерьевна – кандидат биологических наук, доцент кафедры патофизиологии, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко» (г. Воронеж, Россия).

Лысенко Дмитрий Сергеевич – старший преподаватель, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону, Россия).

Лях Юлия Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры управления, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва, Россия).

Макеева Анна Витальевна – кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры патофизиологии, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко» (г. Воронеж, Россия).

Маланичева Анна Владимировна – доктор педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Мензул Елена Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики, психологии и психолингвистики, директор центра оценки и развития компетенций, ФГБОУ ВО «Самарский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации» (г. Самара, Россия).

Мирзоева Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета спортивного менеджмента, педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар, Россия).

Михайленко Ольга Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, доктор акмеологии, директор института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет» (г. Нальчик, Россия).

Моринова Татьяна Петровна – преподаватель кафедры хореографии, факультет искусств, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт культуры» (Санкт-Петербург, Россия); аспирант кафедры начального, дошкольного образования и социального управления, Институт непрерывного педагогического образования, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Нагорнова Анна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник научно–исследовательской части, ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет» (г. Тольятти, Россия).

Начева Любовь Васильевна – доктор биологических наук, профессор, зав. кафедрой биологии с основами генетики и паразитологии, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный медицинский университет» (г. Кемерово, Россия).

Ничагина Анна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург, 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).

Орбодоева Лариса Матвеевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры перевода и межкультурной коммуникации, ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет» (г. Улан-Удэ, Россия).

Остроухова Оксана Николаевна – кандидат медицинских наук, ассистент кафедры патофизиологии, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко» (г. Воронеж, Россия).

Петровская Мария Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры военно-политической работы, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил, «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж, Россия).

Полежаев Виктор Дмитриевич – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры общих математических и естественнонаучных дисциплин, Аккредитованное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский финансово-юридический университет МФЮА» (г. Москва, Россия).

Полежаева Людмила Николаевна – кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры математических методов в экономике, ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» (г. Москва, Россия).

Райхельгауз Леонид Борисович – кандидат физико-математических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет» (г. Воронеж, Россия).

Рогалева Галина Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей педагогики, ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет» (г.Улан-Удэ, Россия).

Романова Марина Михайловна – кандидат медицинских наук, доцент, ассистент кафедры физической и реабилитационной медицины, гериатрии ИДПО, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко» (г. Воронеж, Россия).

Рязанцева Наталья Михайловна – старший преподаватель кафедры педагогики, психологии и психолингвистики, начальник отдела оценки персонала центра оценки и развития компетенций, ФГБОУ ВО «Самарский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации» (г. Самара, Россия).

Рямова Ксения Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физической культуры, ФГБОУ ВО «Уральский государственный медицинский университете (г. Екатеринбург, Россия).

Селедцов Александр Михайлович – доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры психиатрии, наркологии и медицинской психологии, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный медицинский университет» (г. Кемерово, Россия).

Сергеев Сергей Александрович – кандидат филологических наук, преподаватель русского языка, Beijing Language and Culture University (Beijing, China).

Симакова Татьяна Александровна – кандидат психологических наук, доцент ведущий научный сотрудник научно-исследовательского отдела научного центра, Академия ФСИН России (г. Рязань, Россия).

Степаненко Лариса Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории и политологии, ФГБОУ ВО «Новосибирского государственного технического университета» (г. Новосибирск, Россия).

Субботина Марина Михайловна – бакалавр направления подготовки «Организация работы с молодёжью», консультант по рекламе, ООО «РА Паритет» (г. Пермь, Россия).

Тарасенко Алексей Александрович – кандидат педагогических наук, профессор, профессор кафедры физкультурно-оздоровительных технологий, первый проректор - проректор по учебной работе, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар, Россия).

Таютина Татьяна Владимировна – кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры поликлинической терапии, ФГБОУ ВО РостГМУ Минздрава России (г. Ростов-на-Дону, Россия).

Тенищева Вера Фёдоровна – доктор педагогических наук профессор, профессор, начальник кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова» (г. Новороссийск, Россия).

Федяев Валентин Анатольевич – магистрант, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет» (г. Якутск, Россия).

Филипенко Елена Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский университет МВД России (г. Санкт-Петербург, Россия).

Филиппов Андрей Рудольфович – преподаватель кафедры физической культуры, ФГБОУ ВО «Уральский государственный медицинский университете (г. Екатеринбург, Россия).

Филоненко Виктория Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова» (г. Новороссийск, Россия).

Фокина Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры культурологии и социально-гуманитарных технологий, ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет» (г. Пермь, Россия).

Хачатурова Карине Робертовна – кандидат педагогических наук, учитель физики, руководитель ОДОД, ГБОУ школа №129 Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург, Россия).

Цыганко Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова» (г. Новороссийск, Россия).

Чернов Алексей Викторович – доктор медицинских наук, доцент, заведующий кафедрой физической и реабилитационной медицины, гериатрии ИДПО, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко» (г. Воронеж, Россия).

Чистякова Галина Викторовна – кандидат филологических наук, доцент заведующий кафедрой латинского языка и медицинской терминологии, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный медицинский университет» (г. Кемерово, Россия).

Шерайзина Роза Моисеевна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой начального, дошкольного образования и социального управления, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, 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).

Янюшкина Галина Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор РАЕ, доцент кафедры теории и методики общего и профессионального образования, ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск, Россия).

Научное издание

СОВРЕМЕННОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИДЕИ, ТЕХНОЛОГИИ, РЕЗУЛЬТАТЫ

коллективная монография

В авторской редакции

Подписано в печать 15.11.2021. Формат 60х84/16
Печать оперативная. Усл. п.л. 28,9
Тираж 1000 экз. Заказ № 73-11-04.

Отпечатано с готового оригинал–макета в издательстве ЗЕБРА
432072, Россия, г. Ульяновск, ул. Жуковского, 83.