МОДЕРНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ



9 785938 568471

ЗЕБРА

МОДЕРНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

Ульяновск
2024

УДК 801.37
ББК 80
М 74

Авторы:

Предисловие (Нагорнова А.Ю.).

Глава 1 – § 1.1 (Шерайзина Р.М., Хачатурова К.Р., Воднева С.Н., Задворная М.С., Лях Ю.А., Гавриков А.Л., Донина Е.Е.), § 1.2 (Алексеева И.А.), § 1.3 (Степанова Э.Н.), § 1.4 (Юркина Л.В., Таунзенд Е.Р.), § 1.5 (Шкляренко А.П.), § 1.6 (Гарашкина Н.В.), § 1.7 (Собянин Ф.И., Волошина Л.Н., Кадуцкая Л.А., Николаева Е.С., Миронова Т.А., Петренко О.В., Богомазова Ю.С.), § 1.8 (Сафонова Т.В., Широкорад И.И., Борисова М.В., Артемова Т.В.),§ 1.9 (Бакурадзе А.Б., Соловов С.М.), § 1.10 (Лямзин М.А., Гапончук Г.И.), § 1.11 (Быков А.К.), § 1.12 (Заболотная С.Г.), § 1.13 (Сазонова А.С., Черемисова И.В.), § 1.14 (Черепов Е.А., Мищенко Н.Ю.).

Глава 2 – § 2.1 (Гюльбякова Х.Н.), § 2.2 (Кулакова Н.В.), § 2.3 (Джамалова Т.Ю., Матвиенко Л.М.), § 2.4 (Сугробова Н.Ю.), § 2.5 (Сокольников А.Н.), § 2.6 (Быков В.С., Михайлов С.А.), § 2.7 (Волегжанина И.С., Золотарева С.Д.), § 4.8 (Верменская Е.А.).

Глава 3 – § 3.1 (Полякова О.Б., Поляков М.Б.), § 3.2 (Тронь О.С.), § 3.3 (Тугаров А.Б., Фёдорова Т.Ю.), § 3.4 (Черемисова И.В.), § 3.5 (Ковальчук И.А., Костина Л.Н., Юрина О.И., Пожималина А.Ю.), § 3.6 (Тимохина Ю.Е., Тукшумская А.В.), § 3.7 (Терюшкова Ю.Ю.).

Глава 4 – § 4.1 (Овчинников Ю.Д., Костенко Е.Г., Пономарева Т.В., Тарасенко А.А.), § 4.2 (Комиссарова С.В., Фортова Л.К.), § 4.3 (Батухтин И.Ю., Лысова О.В., Абдуллина А.Ш.), § 4.4 (Игнатьева Э.А.), § 4.5 (Клещева Н.А., Данилина Е.К.), § 4.6 (Байдецкая Е.А.).

Приложения – Приложение 1 (Джамалова Т.Ю., Матвиенко Л.М.), Приложение 2 (Ковальчук И.А., Костина Л.Н., Юрина О.И., Пожималина А.Ю.), Приложение 3 (Байдецкая Е.А.).

М 74 Модернизация высшего образования в Российской Федерации: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2024. – 421 с.

В коллективной монографии рассматриваются теоретико-методологические аспекты развития высшего образования в России. Характеризуются новые методы и технологии модернизации высшего образования в Российской Федерации. Отдельное внимание уделяется изучению психолого-педагогических особенностей инновационного вузовского образования, а также вопросам цифровизации современного высшего образования.

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

Рецензент:

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

ISBN 978-5-93856-847-1

© Коллектив авторов, 2024
© Зебра, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие 5

Глава 1. Теоретико-методологические аспекты развития высшего образования в России 6

1.1. Высшее образование сегодня: новые вызовы и перспективы 6

1.2. Управление человеческим капиталом вуза в условиях его модернизации 15

1.3. Проблемы и перспективы модернизации высшего образования в Российской Федерации на современном этапе 29

1.4. Воспитывающие возможности преобразующего обучения в вузе 39

1.5. Некоторые аспекты повышения качества физкультурной деятельности студентов в процессе модернизации высшего образования 49

1.6. Прогнозно-проектный подход как основа созидательных стратегий высшего педагогического образования 88

1.7. Культуролого-акмеологический подход к модернизации высшего профессионального физкультурного образования в Российской Федерации 98

1.8. Историческое образование в контексте гуманитаризации высшего образования 110

1.9. Изучение в высшей школе вопросов возрождения, современного состояния, государственной и иной службы российского казачества 116

1.10. Обеспечение качества военного образования в новых условиях на основе апробированных педагогических идей (к 100-летию со дня рождения А.В. Барабанщикова) 129

1.11. Повышение педагогической культуры преподавателей как ресурс развития высшего военного образования 139

1.12. Волонтерская деятельность студентов медицинского университета как педагогическое явление 153

1.13. Теоретические аспекты формирования правового сознания курсантов образовательных организаций ФСИН России на этапе высшего образования 162

1.14. Стратегическое партнерство вузов: опыт российских высших учебных заведений Уральского региона 170

Глава 2. Новые методы и технологии модернизации высшего образования в Российской Федерации 184

2.1. Методические аспекты преподавания дисциплины «Современные методы фармацевтического анализа» в фармацевтическом ВУЗе 184

2.2. Использование образовательных технологий в рамках преподавания дисциплины «Инноватика в предметной области "Филология"» для совершенствования профессиональных компетенций магистрантов 197

2.3. Обучение студентов неязыковых специальностей фразовым глаголам: особенности, подходы и принципы (на материале английского языка) 211

2.4. Методические аспекты организации учебной проектно-технологической практики для студентов педагогического вуза, обучающихся по профилю Безопасность жизнедеятельности 220

2.5. Повышение уровня изучения дисциплины слабоуспевающих студентов через совместную подготовку к экзаменам совместно с отлично успевающими студентами 229
2.6. Влияние индивидуализированных физкультурно-спортивных занятий на уровень двигательной подготовленности обучающихся 234
2.7. Стратегические условия социально-профессионального становления иностранных обучающихся в техническом вузе 249
2.8. Формирование soft skills у студентов посредством проекта «Организация конференции» 258

Глава 3. Психолого-педагогические особенности инновационного вузовского образования 268
3.1. Модель социально-психологической работы в вузах и ссузах: обучение студентов, педагогов по патриотическому воспитанию, профилактике абортов и утверждению семейных ценностей 268
3.2. Развитие социально-педагогической компетентности руководителей УИС в условиях корпоративного обучения 274
3.3. Межведомственное взаимодействие в социально-педагогическом сопровождении семей с детьми-инвалидами: вопросы теории и практики в содержании обучения бакалавров направления «социальная работа» 289
3.4. Ассоциативный рисунок и цветомузыкальное воздействие: диагностика и развитие личности в деятельности психолога образовательной организации 303
3.5. Психологическая оценка и развитие интеллектуально-личностного потенциала курсантов образовательных организаций ФСИН России (на примере Академии ФСИН России) 316
3.6. Подготовка будущих студентов к работе в образовательных комплексах инклюзивного типа 325
3.7. Особенности карьерных представлений студентов с ограниченными возможностями здоровья в вузе 333

Глава 4. Цифровизация высшего образования как условие его модернизации 341
4.1. Цифровая образовательная среда: научное сотрудничество молодых ученых 341
4.2. Методика формирования у курсантов ведомственного вуза цифровой активности в учебной деятельности 350
4.3. «Event-технологии» как инструмент реализации внеучебной и досуговой деятельности образовательных мигрантов (на примере работы интерклуба) 358
4.4. Методология использования цифровых креативных технологий в воспитательной деятельности педагога 371
4.5. Чат-боты как средство обучения при разных формах организации учебного процесса 380
4.6. Проблематика владения цифровыми ИКТ-компетенциями преподавателями вузов 388

Приложения 401

Сведения об авторах 415

ПРЕДИСЛОВИЕ

Общественное развитие современного высшего образования характеризуется массовым характером, обусловленным экономическими изменениями, при которых знания становятся важным капиталом. Увеличение числа высших учебных заведений приводит к расширению доступа к образованию для представителей различных социальных групп. Также увеличилось разнообразие направлений подготовки и их форм. Наблюдается и рост частных учебных заведений. Эффективное использование ресурсов и постоянное развитие вузов требует их адаптации к государственным реформам, применения современных знаний, методов и технологий для совершенствования управления на всех уровнях.

Система высшего образования имеет значительное значение в процессе демократизации и правового утверждения в России. Модернизация страны тесно связана с улучшением профессионального образования.

В современном информационном обществе повышаются требования к качеству подготовки специалистов. Выпускники должны обладать компетенциями в своей области, способностью принимать независимые и обоснованные решения, а также стремиться к постоянному развитию своих навыков.

Целью модернизации российской системы образования является обеспечение соответствия современным стандартам качества образования, сохранение его фундаментальности и удовлетворение текущих потребностей личности, общества и государства.

Современная система высшего образования России регулируется рядом законов, устанавливающих требования как к системе высшего образования в целом, так и к уровню подготовки выпускников. Обучение студентов в вузах осуществляется на основе государственных образовательных стандартов, которые гарантируют качество высшего образования, единое образовательное пространство в России и эквивалентность документов об образовании.

Научно-технический потенциал страны считается одним из самых ценных ресурсов, важнее даже, чем запасы полезных ископаемых. Наука играет ключевую роль в обеспечении материальной стабильности и интеллектуального развития общества. Поэтому будущее России тесно связано с состоянием и перспективами развития ее интеллектуальных ресурсов.

В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года» подчеркивается необходимость модернизации высшего образования, включая структурные изменения, пересмотр стандартов и усложнение образовательных программ. Глобализация информационного общества вносит новые требования к высшему профессиональному образованию, требуя не только новых знаний и идей, но и новых методов получения и обновления информации.

Интернационализация образования также оказывает влияние на развитие высших учебных заведений в России. Современное высшее образование должно быть ориентировано не только на новейшие знания и технологии, но и на потребности бизнеса в решении мировых проблем.

Эти изменения поднимают вопрос о повышении качества образования в государственных университетах. Российское высшее образование должно непрерывно улучшаться как в содержании, так и в организации, чтобы соответствовать современным требованиям и обеспечить успешное будущее для страны.

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

1.1. Высшее образование сегодня: новые вызовы и перспективы

Высшее образование в России стоит на пороге кардинальных изменений. Это необходимо для того, чтобы страна могла соответствовать быстрому темпу мировых технологических и социальных трансформаций. В частности, изменения на рынке труда и новые геополитические реалии требуют совершенно нового подхода к образовательной системе.

С одной стороны, Россия стремится обновить свою систему высшего образования, чтобы подготавливать специалистов, которые не только обладают глубокими знаниями, но и способны быстро адаптироваться к меняющимся условиям и требованиям. Это особенно важно в условиях, когда международное сотрудничество в сфере образования сталкивается с препятствиями, и Россия ищет новые пути для повышения своей конкурентоспособности на глобальной арене [4, с. 94].

С другой стороны, выход из Болонской системы задал новый вектор развития – создание уникальной и самостоятельной образовательной системы, которая учитывала бы как отечественный, так и зарубежный опыт. При этом особое внимание уделяется внедрению цифровых технологий, что поможет преодолеть изоляцию и актуализировать образовательный процесс, делая его более гибким и нацеленным на практическое применение знаний.

Разработка образовательных программ теперь направлена на практическую подготовку студентов. Это позволит выпускникам не только владеть теорией, но и успешно применять полученные навыки в профессиональной деятельности сразу после окончания учебного заведения. Такой подход должен значительно повысить уровень подготовки кадров и способствовать быстрому включению молодых специалистов в работу, отвечая на вызовы современности [4, с. 95].

В современном мире высшее образование сталкивается с множеством вызовов, вызванных геополитическими изменениями, демографическими сдвигами, а также технологическим и техническим прогрессом. Эти тренды требуют подготовки специалистов, которые не только обладают глубокими профессиональными навыками и способны решать узкоспециализированные задачи с применением цифровых технологий, но также являются эрудированными в своей и смежных областях, обладают фундаментальными знаниями и готовы к непрерывному обучению.

Проблема заключается в том, как найти идеальное соотношение между продолжительностью обучения, содержанием учебных курсов и объемом практической подготовки. Это включает в себя и адаптацию образовательных программ под растущие потребности отраслей в специалистах, способных не только использовать существующие технологии, но и разрабатывать новые, что особенно актуально в контексте политики импортозамещения.

Существенные шаги к реформированию системы высшего образования были предприняты на государственном уровне. Указ Президента Российской Федерации положил начало этим изменениям, предоставив университетам роль центров социально-экономического и социально-технологического развития [1]. Это не просто реформа образовательных стандартов, а переход к качественно новой модели обучения, где вузы должны стать активными участниками экономических и социальных процессов в стране,

способствуя тем самым комплексному развитию своих студентов и всей системы образования.

Качество высшего образования напрямую зависит от нескольких ключевых факторов. Во-первых, это квалификация и условия работы профессорско-преподавательского состава. Необходимо обеспечить им возможность вести научную деятельность с минимальной бюрократической нагрузкой и доступом к современным технологиям. Преподаватели должны уметь сочетать глубокие фундаментальные знания с практическими навыками, что требует соответствующих условий работы и постоянного самосовершенствования.

Второй аспект - это уровень подготовки студентов, поступающих в вузы. Качество среднего образования должно быть достаточным для того, чтобы студенты могли успешно осваивать университетские программы без необходимости компенсации школьных пробелов. Это требует тесной связи и согласованности между школьной и университетской системами образования.

Третий критерий - это содержание образовательных программ. Они должны быть направлены не только на развитие фундаментальных знаний, но и на приобретение практических, узкоспециализированных навыков. Это включает в себя интеграцию актуальных исследований и технологий в учебный процесс, что способствует формированию высококвалифицированных специалистов.

Комплексное развитие этих трех составляющих позволяет не только повысить качество высшего образования, но и улучшить процесс выбора образовательных программ для студентов, делая его более осознанным и целенаправленным. Общая характеристика системы высшего и дополнительного профессионального образования также включает анализ состояния образовательных организаций, их инфраструктуры, используемых технологий, финансирования и кадрового состава, что является неотъемлемой частью оценки и планирования дальнейших шагов в развитии образовательной системы.

В 2023 году в России функционирует 724 высших учебных заведения. Большинство из них, а именно 458, подчиняются федеральным органам исполнительной власти. Ещё 39 вузов находятся под управлением региональных и муниципальных властей, а 227 представляют собой частные образовательные учреждения. По форме организации, подавляющее большинство государственных вузов (87,7%) являются бюджетными учреждениями. Ещё 11,9% относятся к автономным организациям. Отдельное упоминание заслуживает Университет прокуратуры Российской Федерации, который единственный в стране имеет статус казенного учреждения.



Рисунок 1 - Распределение количества вузов по форме собственности и подчиненности

Источник: Доклад о реализации государственной политики в сфере высшего образования и соответствующего дополнительного профессионального образования [6]

В новых регионах России функционирует 34 высших учебных заведения, которые подчиняются федеральным органам. Из них 25 являются головными вузами, а 9 — их филиалами. В общей сложности, на территории страны работают 724 независимых высших учебных заведения и 524 филиала. Сравнивая с 2019 годом, количество независимых учебных заведений осталось неизменным, в то время как количество филиалов уменьшилось на 39.



Рисунок 2 - Динамика числа самостоятельных организаций высшего образования, единиц

Источник: Доклад о реализации государственной политики в сфере высшего образования и соответствующего дополнительного профессионального образования [6]

На начало октября 2023 года, система высшего образования в России охватывает 4,33 млн студентов. Из них 2,67 млн человек, или 61,7%, обучаются в очной форме, 0,48 млн (11,1%) - в очно-заочной, а 1,18 млн (27,2%) - в заочной форме. За последние годы наблюдалось снижение численности студентов, однако с 2022 года численность начала расти и в 2023 году увеличилась на 195,3 тыс. человек, что составляет рост на 4,7%.

Что касается профессорско-преподавательского состава, то на начало учебного года 2023/2024 их число составило 216,1 тыс. человек. Большинство из них, 72,3%, имеют ученые степени: 14,8% докторов наук, 57,2% кандидатов наук и 0,3% - PhD. Профессорско-преподавательский состав с учеными званиями составляет 46,6%.

В области дополнительного профессионального образования в 2023 году действуют 7 050 организаций, из которых 1 115 относятся к сфере высшего образования. Численность слушателей дополнительных профессиональных программ в этом году достигла 8,38 млн человек. Количество организаций, предоставляющих дополнительное профессиональное образование, выросло на 6,6% или 437 организаций. В образовательный процесс по этим программам в 2023 году было вовлечено 115 тыс. человек - работников данных организаций. Среди них 27,8 тыс. человек относятся к категории 1П1С, с 9,9% (2,8 тыс. человек) докторов наук и 30,2% (8,4 тыс. человек) кандидатов наук [6].

Основной целью государственной политики в области высшего и дополнительного профессионального образования в Российской Федерации является обеспечение стабильного и эффективного функционирования образовательной системы в соответствии с национальными целями развития страны. Эта задача регулируется ключевыми законодательными актами, включая Конституцию РФ и Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации".

В 2023 году были приняты новые законодательные инициативы, которые оказали значительное влияние на образовательные учреждения. Одной из значительных мер яв-

ляется интеграция образовательных систем новых субъектов Российской Федерации, таких как Донецкая и Луганская Народные Республики, а также Запорожская и Херсонская области. Это включает в себя приведение правового регулирования в этих регионах в соответствие с российскими нормами и стандартами.

Кроме того, важным направлением законодательных изменений стала поддержка образовательных прав военнослужащих и членов их семей. Новый закон, принятый 24 июня 2023 года, предусматривает, что военная служба, включая службу по контракту и призыв, а также участие в добровольческих формированиях на территориях специальных военных операций, будет учитываться как индивидуальное достижение при поступлении в образовательные учреждения.

Эти меры направлены на поддержание и развитие образовательной системы в изменяющихся социально-политических условиях, обеспечивая доступность и качество образования для всех слоев населения и адаптацию к новым реалиям, в том числе в условиях интеграции новых регионов и обеспечения прав военнослужащих.

В Российской Федерации направления развития системы образования четко определяются рядом стратегических документов, включая Стратегию национальной и экономической безопасности, Стратегию научно-технологического и пространственного развития, а также ежегодные послания Президента Федеральному собранию. В этих документах образование выступает как один из стратегических приоритетов нации, целью которого является повышение доступности качественного образования. Это образование должно соответствовать требованиям инновационного развития экономики и отвечать современным потребностям как общества в целом, так и каждого гражданина в отдельности.

Для достижения этой цели используются следующие инструменты:

1. Усиление роли человеческого капитала как основы экономического развития.
2. Повышение качества общего и профессионального образования.
3. Развитие образовательной инфраструктуры, что способствует экономической безопасности и повышает качество и доступность услуг в социальной сфере, делая их более эффективными в удовлетворении потребностей населения.
4. Совершенствование систем общего и профессионального образования на базе последних научных и технологических достижений.

Реализация конкретных мер по развитию образования проходит в контексте межотраслевых направлений, определенных указами Президента, такими как объявление Десятилетия науки и технологий, утверждение политики по сохранению традиционных российских духовно-нравственных ценностей, развитие искусственного интеллекта и стратегические планы по развитию культуры, сельских территорий, физической культуры и спорта до 2030 года. Эти меры и стратегии направлены на создание интегрированной и многофункциональной образовательной системы, способной адаптироваться и реагировать на динамично меняющиеся условия современного мира.

Национальный проект «Наука и университеты», запущенный в рамках указов Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года и 21 июля 2020 года, ставит своей главной целью поддержку и развитие нового поколения учёных в России. Эти указы определяют стратегические направления развития страны в среднесрочной перспективе, в том числе в сфере образования, и устанавливают ключевые цели и показатели для их достижения.

Развитие системы высшего образования в России прошло значительный путь. С начала 1990-х, когда впервые начались эксперименты с магистратурой, и особенно после 2003 года, когда Россия присоединилась к Болонскому процессу, структура высшего образования претерпела значительные изменения. Теперь в стране функционируют три уровня высшего образования: бакалавриат и магистратура по Болонской системе, а также специалитет, который предлагает более глубокую теоретическую и практическую подготовку в течение 5–6 лет.

Однако Болонская система столкнулась с критикой со стороны российского экспертного сообщества. Основные претензии к ней заключаются в унификации образовательного процесса, которая, по мнению критиков, не учитывает уникальные особенности российской образовательной системы и ведет к снижению уровня фундаментальности образования. Кроме того, критики указывают на то, что четырехлетний бакалавриат часто оказывается недостаточным для получения полноценного образования, и не все выпускники продолжают обучение в магистратуре. Также вызывает вопросы возможность смены специализации в магистратуре, что может приводить к несоответствию базового и углубленного уровней подготовки [8].

Технологические инновации неуклонно трансформируют профессиональные требования к преподавателям. Важную роль играет также вовлеченность педагога, внутренняя мотивация, направленность на образовательный результат, способность к сотрудничеству и сотворчеству, креативность и способность к экспериментированию в новой ситуации [9]. При этом инновации в образовании и жизни вносят коррективы и принципиальную основу творческой самореализации, которая подразумевает непрерывность, метапредметность, интерактивность, педагогическое творчество [10].

В современной образовательной среде активно внедряется искусственный интеллект: студенты не только используют, но и создают чат-боты для помощи в написании курсовых и дипломных работ. Университеты стараются автоматизировать учебные и управленческие процессы, внедряя системы на базе ИИ для мониторинга успеваемости студентов и анализа качества учебных программ, что позволяет вовремя вносить необходимые коррективы.

Однако существует значительный разрыв между академическими программами и требованиями рынка труда. Например, в некоторых финансово-экономических и бухгалтерских факультетах до сих пор преподают методы, устаревшие на десятилетия, такие как работа с перфокартами. Это подчеркивает необходимость обновления учебных программ с учетом современных реалий и потребностей национальной экономики.

Переход к Болонской системе в 2007 году был значимым шагом в адаптации российского высшего образования к международным стандартам, однако нынешнее обсуждение выхода из этой системы и возвращение к традиционной или модифицированной модели специалитета показывает нестабильность в восприятии этого процесса. На данный момент ведутся пилотные проекты по адаптации учебных заведений к новым условиям. Предложения варьируются от восстановления советской модели специалитета до создания новой системы с несколькими уровнями обучения.

В результате, будущее российского высшего образования вероятно будет представлено модифицированной двухуровневой моделью, которая, с одной стороны, учитывает международный опыт, а с другой - особенности национальной образовательной, культурной и экономической среды.

В России активно ведётся дискуссия о необходимости изменений в системе высшего образования, особенно в контексте подготовки магистров. Сейчас в стране функционирует 5250 магистерских программ, однако эффективность такого образования вызывает вопросы у многих экспертов и политиков. В 2022 году министр науки и высшего образования России Валерий Фальков подчеркнул необходимость создания уникальной образовательной модели, которая будет соответствовать потребностям экономики и предоставлять студентам широкие возможности [2].

К 2024 году было предложено значительно изменить текущую структуру образования. Валерий Фальков на пленарном заседании Госдумы объявил о планах отменить понятие «бакалавриат» к 2025 году, заменив его системой из двух уровней: высшее и высшее специализированное образование. Это предложение стало частью широкой реформы, начатой в 2023 году с пилотного проекта, который включал три уровня обучения: базовое высшее образование, специализированное и аспирантуру.

Проект предполагает, что первый уровень может длиться от четырёх до шести лет, а второй уровень — от одного до трёх лет. Фальков подчеркнул, что для некоторых специальностей, таких как инженерия и педагогика, четырёх лет обучения недостаточно, и может потребоваться до пяти с половиной лет для получения всех необходимых знаний и навыков.

С 2011 года российское высшее образование основывалось на Болонской системе с тремя ступенями: бакалавриат, магистратура и аспирантура. Но в феврале 2023 года президент России Владимир Путин предложил возврат к более длинной программе специалитета, продолжительностью от четырёх до шести лет, чтобы более полно соответствовать потребностям отечественной экономики.

Последние изменения также предусматривают специализацию инженерного образования с шестилетним периодом обучения, где первые четыре семестра будут посвящены изучению общих и технических дисциплин, а затем студенты перейдут к изучению более узких профессиональных компетенций. Эта модель обеспечит не только теоретические знания, но и практические навыки, получаемые непосредственно на производстве.

В России намечается переход к образовательной системе, более тесно интегрированной с потребностями отраслей и рынка труда, что должно улучшить качество подготовки специалистов и их конкурентоспособность на внутреннем и международном уровнях.

В ответ на технологические и экономические изменения в России запущен амбициозный пилотный проект по реформированию системы высшего образования. Шесть ведущих университетов, включая МАИ, МПГУ, МИСИС, Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, Санкт-петербургский горный университет и Томский государственный университет, уже приступили к тестированию новой модели образования. Вице-премьер РФ Дмитрий Чернышенко заявил, что к 2026 году эта модель будет распространена на более чем тысячу вузов по всей стране.

Профессор Ирина Абанкина, кандидат экономических наук из Высшей школы экономики, подчеркнула, что переход на новую модель потребует значительных усилий и времени. По её словам, обновление государственных стандартов образования - это сложный процесс, требующий синхронизации образовательных программ с результатами лидирующих вузов, что потребует дополнительных ресурсов и компетенций.

В этом контексте, Минобрнауки России рассматривало изменения в приемной кампании на 2024/25 учебный год, обсуждая внедрение новых механизмов поступления для

целевых групп студентов. Также, Министерство труда совместно с Министерством науки и высшего образования активно анализируют рынок труда, чтобы включать в образовательные программы наиболее востребованные навыки, что способствует актуализации профессиональных стандартов.

При этом, успех новой образовательной модели во многом зависит от практического взаимодействия с индустриальными партнерами и от поддержки преподавателей, на что также указывает государственная образовательная политика. Особое внимание уделяется современным требованиям рынка, чтобы обучение в вузах соответствовало реальным потребностям экономики и обеспечивало студентам получение актуальных знаний и навыков.

Это всё является частью федерального пилотного проекта, который направлен на самообследование вузов и сравнение их программ с профессиональными стандартами, чтобы образование в России стало не только актуальным, но и конкурентоспособным на глобальном уровне.

В России бизнес активно вовлекается в процесс модернизации образовательной системы, нацеленной на подготовку квалифицированных специалистов, способных удовлетворить текущие потребности рынка труда. Сотрудничество между высшими учебными заведениями и представителями бизнеса проявляется в различных форматах: от участия компаний в ярмарках вакансий и проведения мастер-классов до разработки совместных учебных программ и проектов по профессиональной переподготовке. Такой подход позволяет вузам формировать у студентов навыки, непосредственно востребованные работодателями, что важно для решения проблемы дефицита квалифицированных кадров.

В рамках онлайн-образования уже давно применяются матрицы компетенций, которые позволяют гибко адаптировать учебные программы к меняющимся требованиям рынка. Основываясь на этих матрицах, вузы могут оперативно корректировать содержание курсов, что делает обучение более целенаправленным и актуальным.

Все эти меры направлены на то, чтобы обучение в вузах стало более практически ориентированным и отвечало не только академическим, но и практическим стандартам. Это, в свою очередь, делает выбор учебного заведения для абитуриентов более осознанным, поскольку они ищут не просто диплом, а реальные навыки и знания, которые помогут им в будущей карьере.

Система оценки компетенций, разрабатываемая в сотрудничестве с Министерством труда и ведущими вузами, такими как Высшая школа экономики (ВШЭ) и Томский государственный университет (ТГУ), направлена на выявление и адаптацию к потребностям рынка труда. Введение микростепеней и микроквалификаций позволит студентам осваивать востребованные навыки уже на ранних этапах обучения, что способствует более раннему началу профессиональной деятельности.

Для реализации этих планов необходимо создание соответствующей нормативно-правовой базы и внесение изменений в действующее законодательство об образовании. Это требует скоординированных усилий всех участников процесса, включая государственные органы, образовательные учреждения и представителей бизнеса.

В условиях современных технологических изменений российские университеты активно работают над тем, чтобы углубление профессиональных навыков студентов шло параллельно с укреплением их фундаментальных знаний. Например, в сфере програм-

мирования сегодня важно не только умение писать код, но и развитие инженерного мышления и способности анализировать проблемы на более глобальном уровне.

Также, университеты и онлайн-образовательные платформы сотрудничают для создания совместных программ. Это сочетание практики и теории позволяет студентам изучать курсы от ведущих экспертов и при этом сохранять гибкость онлайн-формата. Педагогические дизайнеры играют ключевую роль в этом процессе, интегрируя различные дисциплины в единую учебную программу, что способствует более качественной подготовке выпускников.

Модернизация приемной кампании также идет полным ходом. С помощью «Госуслуг» студенты могут подавать заявления в пять университетов, выбирая до пяти направлений подготовки. Для будущих студентов физико-математических и ИТ-специальностей введены специализированные экзамены. Кроме того, целевикам облегчен процесс трудоустройства: компании обязаны предоставить им жилье и практику.

Интеграция современных технологий в образовательный процесс тоже не стоит на месте. В рамках программы «Приоритет-2030» ведется активная работа по внедрению таких технологий, как адаптивное обучение, искусственный интеллект, Big Data, блокчейн, облачные платформы, UX-дизайн и расширенная реальность. Эти инструменты помогают университетам использовать аналитические данные для принятия обоснованных решений, хотя доступность таких решений пока что ограничена.

Все эти изменения направлены на создание более гибкой, адаптивной и интегрированной системы высшего образования, которая сможет отвечать современным вызовам и потребностям рынка труда, подготавливая специалистов, способных эффективно функционировать в меняющемся мире.

Минобрнауки России активно работает над усовершенствованием законодательства в сфере высшего и дополнительного профессионального образования, чтобы отвечать современным требованиям и потребностям экономики. Ряд законодательных изменений, направленных на модернизацию образовательной системы, был введен в последнее время.

Одним из значимых изменений является Федеральный закон от 6 февраля 2023 года № 15-ФЗ, который позволяет научным организациям, утвержденным Правительством РФ, осуществлять образовательную деятельность по программам специалитета. Это изменение было внедрено на основе успешного эксперимента по реализации образовательной программы специалитета по специальности «Лечебное дело». Реализация таких программ нацелена на подготовку высококвалифицированных специалистов, что крайне важно для технологического развития и модернизации экономики страны.

Другой важный закон, Федеральный закон от 17 февраля 2023 года № 26-ФЗ, вносит изменения в статьи 13 и 108 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», расширяя круг лиц, у которых может быть организована практическая подготовка. Эти изменения направлены на усиление связей образовательной деятельности с реальной профессиональной практикой и экономической деятельностью, что способствует диверсификации экономики и развитию самостоятельной профессиональной реализации граждан.

Кроме того, Федеральный закон от 14 апреля 2023 года № 124-ФЗ вводит нововведение, согласно которому заказчики целевого обучения должны размещать предложения о заключении договоров на единой цифровой платформе «Работа в России». Это обеспечит прозрачность и доступность информации о целевом обучении, позволяя потенциальным

студентам легко находить и выбирать подходящие программы. Этот закон вступает в силу с 1 мая 2024 года.

Эти законодательные инициативы являются частью широкомасштабных усилий по обновлению образовательной системы России, направленных на улучшение качества образования и его соответствия требованиям современной экономики.

Система высшего образования в России проходит значительные изменения, активно интегрируя новые технологии и методы обучения, что отвечает, как потребностям студентов и работодателей, так и глобальным образовательным тенденциям. В настоящее время точных регламентов на ближайшие годы не существует, что делает важным постоянное наблюдение за развитием событий и анализ результатов внедряемых изменений. Это позволит оценить, насколько эффективной окажется новая образовательная модель.

С 2026 года предполагается масштабное внедрение реформированной системы высшего образования, которая затронет более тысячи учебных заведений по всей стране. Уже разработано 180 новых образовательных программ, подготовленных к реализации в рамках новой системы. Кроме того, на 2024-2025 учебный год запланировано предоставление 620,5 тысячи бюджетных мест, из которых 28,5 тысячи будут выделены новым субъектам федерации [2].

Эти меры демонстрируют, что образование в России не только претерпевает качественные изменения, но и становится одним из ключевых факторов экономического развития страны. Инвестиции в образовательную сферу и её модернизация предполагают создание кадров, способных поддерживать и усиливать экономический потенциал России в условиях быстро меняющегося мирового порядка.

Список литературы

1. Указ Президента Российской Федерации от 12 мая 2023 г. № 343 «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования» // Собрание законодательства РФ от 15.05.2023 № 20, ст. 3535.

2. Как изменится система высшего образования в России. // Известия. – 2024. – URL; https://iz.ru/1696941/2024-05-15/kak-izmenitsia-sistema-vysshego-obrazovaniia-v-rossii

3. Алексеева П. М., Баранов Д. А. Право на образование в условиях цифровой трансформатизации общества // Закон. Право. Государство. - 2022. - № 4(36). - С. 234-237

4. В ВШЭ рассказали об особенностях внедрения новой модели высшего образования // Известия. - 2024. - URL: https://iz.ru/1695730/2024-05-13/v-vshe-rasskazali-ob-osobennostiakh-vnedreniia-novoi-modeli-vysshego-obrazovaniia

5. Давлетшин, Р. Р. Тенденции развития высшего образования в России / Р. Р. Давлетшин. - Текст : непосредственный // Молодой ученый. - 2023. - № 42 (489). - С. 94-96. - URL: https://moluch.ru/archive/489/106903/ (дата обращения: 15.09.2024).

6. Доклад о реализации государственной политики в сфере высшего образования и соответствующего дополнительного профессионального образования. – М. – 2024. – URL: http://static.government.ru/media/files/9FSaRZ2GJ7GRZc1hTICXDQAV9orIaXtI.pdf

7. Ильиных, С. А. Модернизация российского высшего образования: размышления о качественных переменах // Гуманизация образования. 2015. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/modernizatsiya-rossiyskogo-vysshego-obrazovaniya-razmyshleniya-o-kachestvennyh-peremenah (дата обращения: 15.09.2024).

8. Как устроена система высшего образования в России в 2024 году // РБК. – 2024. – URL: https://trends.rbc.ru/trends/education/66abb5669a794781a41ad130?from=copy (дата обращения: 15.09.2024).

9. Donina, I. Development Of Students' Leadership Qualities In Research Activities / I.Donina, K. Khachaturova, E. Donina // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS: International Scientific and Practical Conference Education in a Changing World: Global Challenges and National Priorities, Veliky Novgorod, 08-09 октября 2020 года. – Veliky Novgorod: European Publisher, 2021. – P. 480-489. – DOI 10.15405/epsbs.2021.07.02.57. – EDN QSTHUW.

10. Aleksandrova, M. Metasubject Skills And Interdisciplinary Connections In The Organization Of A Modern Lesson / M. Aleksandrova, K. Khachaturova, R. Sherayzina // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS : International Scientific and Practical Conference Education in a Changing World: Global Challenges and National Priorities, Veliky Novgorod, 08-09 октября 2020 года. Vol. 114. – Veliky Novgorod: European Publisher, 2021. – P. 752-760. – DOI 10.15405/epsbs.2021.07.02.90. – EDN QFUNJX

1.2. Управление человеческим капиталом вуза в условиях его модернизации

Изменяющаяся социально-экономическая ситуация в обществе обуславливает необходимость модернизации системы российского высшего образования, а также необходимость переосмысления накопившейся практики работы в высшей школе. Наиболее принципиальным в модернизации образования является обеспечение вхождения человека в социальный мир, обеспечение его продуктивной адаптации. Образование в таком случае оказывается нацеленным на получение более полного, личностно- и социально-интегрированного результата. Для получения этого результата необходимо стимулирование инновационных программ и внедрение новых механизмов управления в образовании.

Управляя человеческими ресурсами высшего учебного заведения, происходит его превращение в человеческий капитал, который является главным ресурсом высшей школы, ключевым фактором её инновационного развития и конкурентным преимуществом на рынке образовательных услуг.

Теодор Шульц ввел понятие «человеческий капитал» в научный оборот. Он доказал, что даже при экономическом кризисе и упадке можно поднять экономику страны за счет качественного человеческого капитала. Здоровое и образованное население позволяет поднимать экономику страны практически из руин.

Управленческие аспекты человеческого капитала раскрываются посредством его ключевых функций: планирования, организации, координации, мотивации и контроля. Все данные функции неразрывно связаны друг с другом и отражают деятельность человеческого капитала. [10, с. 23]

Так, планирование человеческого капитала базируется на стратегических планах образовательного учреждения высшего образования, на анализе рынка труда, на планировании карьеры научно-педагогических работников и т.д. Новые образовательные программы и технологии, используемые в высшем учебном заведении, обуславливают потребность в человеческом капитале и его планирование как на стратегическом, так оперативном уровне. В процессе планирования необходимо учитывать соответствующие

компетенции работников и адекватно оценивать их, организовывать эффективный подбор и обучение, стимулируя персонал к качественной работе.

Таким образом, ключевыми направлениями **планирования** человеческого капитала высшего учебного заведения являются:

- легитимность планирования и управления, опора на трудовой кодекс;
- снижение возрастного ценза научно-педагогических работников;
- формирование кадрового резерва на замещение ключевых должностей;
- разработка планов повышения квалификации.

Планирование, являясь неотъемлемой частью управления человеческим капиталом высшего учебного заведения основывается на мониторинге рынка труда, спросе и предложении рабочей силы и позволяет оптимизировать количественный и качественный состав персонала вуза. Обратная связь является частью кадрового планирования, которая способствует корректировке стратегических и оперативных целей высшего учебного заведения. [8, с. 35]

Под **организацией** понимается обеспечение процесса управления всеми ресурсами, в том числе финансовыми, материальными и т.д. Главным процессом становится рекрутинг, который обеспечивает как внешний (международный), так и внутренний отбор. Увеличение бюджетного и частного финансирования, инвестирования в научные исследования являются организационным приоритетом. [9, с. 12]

Не менее важным подпроцессом является **координация**. На сегодняшний день отсутствует единый координационный механизм, призванный решить все проблемы высшего учебного заведения. Имеется некий баланс комбинаций, который и обеспечивает бесперебойную координацию. Это может быть, например, стандартизация рабочих процессов, которая включает разработку учебных программ, учебно-методических комплексов, методических рекомендаций по практикам и отдельным видам учебной деятельности и т.д.

Мотивация сегодня включает в основном нематериальное стимулирование, в то время как материальное пока, так и остается неконкурентоспособным. Однако и нематериальное стимулирование не характеризуется большим разнообразием. Объявление благодарности, официальное признание заслуг и вручение почетной грамоты остается самой распространенной формой нематериального стимулирования. Конечно, социально-психологические методы надо использовать для мотивации научно-педагогических кадров, но ограничиваться только данными методами неэффективно, причем их потенциал, как правило, снижается в связи с частотой использования. Возможно использование творческой компоненты при поощрении, такие, как например, интересные стажировки и командировки, внеочередное повышение квалификации и т.д. Не менее важно привлекать и административные методы мотивации, такие, как например, владение нормативно-правовой информацией, знание организационной структуры высшего учебного заведения и т.д. Используемые инструменты мотивации должны соотноситься, как с затраченным временным, интеллектуальным, так и эмоциональным ресурсом. Отсутствует связь между показателями качества обучения и системы оплаты труда научно-педагогических кадров. Система стимулирования труда направлена прежде всего на оценивание вклада коллективов и группы сотрудников, и никак не зависит от показателей качества. Безусловно, вклад коллективов структурных подразделений высшего учебного заведения очень существенен, но нельзя забывать о персонификации и индивидуализации стимулирования, и мотивации.

Контроль является достаточно сложной функций, которой заканчивается управленческий цикл в процессном подходе к управлению. Контроль следует понимать с точки зрения управленческой аксиомы: тот, кто не контролирует свой персонал, тот не интересуется его достижениями. В силу большой академической свободы научно-педагогических кадров полный контроль за их деятельностью невозможен. [7, с. 2]

Однако простое привлечение молодых научно-педагогических кадров неэффективно. На основании практического опыта, можно утверждать, что наиболее успешные высшие учебные заведения не только привлекают и удерживают молодежь, но еще и управляют ими в соответствии со своими стратегическими целями и планами.

Для образовательной системы характерны два взаимосвязанных канала – это управление функционированием и управление развитием. Тогда социально-экономическая эффективность должна рассматриваться как системообразующий элемент, включающий подсистему обучаемых (студенты, магистры, аспиранты), подсистему обучающих (научно-педагогические кадры) и подсистему управления (руководители высшего учебного заведения). Причем данные подсистемы включаются в понятие человеческого капитала высшего образования. [6, с. 16]

Сегодня следует отмечать необходимость в инновационном управлении человеческим капиталом в системе высшего образования. Процессу такого управления необходимо целеполагание, выработка стратегии и тактики управления. Охарактеризовать инновационное управление человеческим капиталом можно следующими этапами:

- качественное и количественное планирование человеческого капитала;
- систематическая ротация сотрудников;
- развитие карьеры персонала;
- использование соучаствующего управления;
- стимулирование инициативы и активности персонала.

Системный подход является ключевым фактором инновационного управления человеческим капиталом. Данный подход дополняет процессный, рассматриваемый ранее. Как известно, системный подход позволяет рассматривать высшее учебное заведение как открытую сложную систему постоянно взаимодействующую с внешней средой. Причем такое взаимодействие позволяет анализируемой системе сохранять свою жизнеспособность. Системный подход выделяет две подсистемы - управляющую и управляемую, которые взаимодействуя друг с другом дают синергетический эффект и увеличивают потенциал высшего учебного заведения.

Таким образом, инновационное управление человеческим капиталом характеризуется как комплексное целенаправленное воздействие на формирование и использование человеческого капитала. Причем использование человеческого капитала подразумевает его фундаментальную основу гуманизм. Только удовлетворяя потребности сотрудников можно добиться эффективной отдачи от персонала [4, с. 3]. Так, политика в отношении человеческого капитала высшего учебного заведения включает:

- целеполагание;
- формирование зависимостей между целями;
- стратегополагание и тактику управления человеческим капиталом организации;
- создание организационной структуры, соответствующей поставленным целям и задачам.

Следует не только приспосабливать инновационное управление человеческим капиталом, но и развивать его. Приспособление такого управления является адаптационным.

Адаптационное управление человеческим капиталом высшей школы можно охарактеризовать как инновационное управление. Тогда эффективность такого рода управления напрямую зависит от степени использования адаптационного механизма в управленческом процессе. Если система адаптируется к элементам внешней и внутренней среды она может считаться адаптационной. В основе генерации идей и создания новых технологий лежит рекомбинация, которая ключевым образом характеризует модуль процесса адаптации. Так, являясь быстрым ключом к инновациям, расширяет возможности высшего учебного заведения к реагированию на изменения как внешней, так и внутренней среды. [5, с. 6]

Проанализируем принципы функционирования адаптивных систем:

- принцип разнообразия. В процессе функционирования адаптивная система может отражать элементы и состояния внешней среды, вырабатывая при этом реакции приспособления;

- принцип дуального управления. Требования в управлении объектом, с одной стороны, а с другой – изучение свойств и закономерностей для выбора управляющих воздействий задает параметры объекта, что должно соответствовать структуре этих воздействий;

- принцип обратной связи. Такая связь задает характеристики объекта и реакции, которые выражаются в управленческих воздействиях.

Поскольку функционирует высшая школа в постоянно меняющихся условиях среды, то адаптивное управление в большей степени характеризует управление её человеческим капиталом. Изменяется как сама система, так и её окружающая среда, что обуславливает не возможность управления по усредненным характеристикам. Построение формализованной математической модели не является в достаточной степени адекватной реальной системе. [4, с. 45]

Гибкость, учитывающая и формирующая потребности в кадрах должна стать неотъемлемой частью новой системы управления человеческим капиталом высшего учебного заведения. Персонал, способный генерировать инновационные идеи, формирует предпосылки для инновационного пути развития высшей школы. [3, с. 34]

А носителем человеческого капитала, способного реализовывать инновации в организации является именно персонал, кадры. Поэтому следует анализировать технологию управления человеческими ресурсами, включающую в себя различные подсистемы, такие как:

- подсистема планирования персонала базируется на разработке кадровой политики и стратегии управления человеческими ресурсами, обуславливает организацию прогнозирования и планирования потребности в персонале;

- подсистема развития человеческих ресурсов обуславливает обучение, переподготовку и повышение квалификации, управление деловой карьерой и организацию работы с кадровым резервом;

- подсистема мотивации и стимулирования человеческих ресурсов обуславливает разработку систем оплаты труда и партисипативного управления, нормирование и тарификацию трудового процесса;

- подсистема организации инновационной деятельности обуславливает систему взаимосвязи и полномочий между персоналом, реализующим инновационную деятельность.

Принципиальное изменение практики управления определяет особый смысл инноваций в управлении человеческим капиталом. Конечно, лишается своей инновационности внедренное и ассимилированное персоналом нововведение. При этом ограничиваться организационно-управленческим и нормативным оформлением нововведения нельзя. Необходимо создавать такое единое инновационное пространство, которое будет включать открытость и ориентацию персонала на изменения, и восприимчивость к инновациям. Также особая роль и у руководителей в инновационной деятельности высшей школы. На такую роль особый отпечаток накладывает уникальная характеристика персонала, а именно: сочетание в персонале как субъекта, так и объекта управления. Это обуславливает совершенно особое содержание и значимость этой роли. Проанализируем данные роли на соответствующем этапе инновационной деятельности. [2, с. 9]

1 этап. Осознание необходимости инноваций.

Ключевая роль на данном этапе принадлежит руководителям организации, которые осуществляют постоянный мониторинг внешней и внутренней среды. Формируются стратегические планы организации и обосновывается необходимость в инновациях. Осуществляется оценка кадрового потенциала и пределах его участия в инновационных процессах, а также проводится мониторинг удовлетворенности трудом и рынка труда региона. Особая роль принадлежит персоналу, который анализирует недостатки в работе и информирует о них руководителей.

2 этап. Разработка инноваций.

На данном этапе осуществляется как процедура целеполагания, так и рассчитываются ожидаемые эффекты от реализации инноваций. Руководители корректируют и осуществляют контроль на всех этапах работы. Формируют инновационный климат в организации, который обеспечивается за счет эффективной организационной культуры, а также разрабатываются эффективные технологии управления человеческими ресурсами. Создаются временные рабочие группы, которые инициируют идеи и анализируя их, разрабатывают пошаговый алгоритм данного этапа.

3 этап. Реализация и диффузия инноваций.

На данном этапе руководителям характерна ключевая роль. Обоснованная инновационная программа становится первоначальным процессом реализации и внедрения инноваций, которая подразумевает и методическое обеспечение процесса реализации и распространения инноваций.

4 этап. Оценка эффективности инноваций.

На данном этапе руководители обосновывают и рассчитывают получаемый эффект от инноваций, заключаемый в их успешности. Обратная связь с персоналом является ключевой задачей в оценке эффективности инноваций. В оценке эффективности инноваций участвуют временные рабочие группы.

Формируется с учетом специфики каждой организации уникальное содержание и значение каждой роли. Однако являясь одинаковой для каждой организации является функция инновационного прогнозирования и выработки кадровой инновационной стратегии. Способы воздействия на коллективы и отдельных сотрудников выступают как методы управления человеческим капиталом, которые трансформируясь в набор принципиально новых методов управления выступают в форме кадровых инноваций.

Разработка политики инновационного управления человеческим капиталом становится ключевой задачей руководителей высшего учебного заведения. При этом координация всех подсистем управления человеческим капиталом является ключевой целью

такой политики. Именно данная политика обеспечивает качественные характеристики состава кадров и эффективность его использования. [1, с. 7]

Можно выделить определенные этапы, предполагающие разработку соответствующей политики:

- мониторинг рынка труда;
- анализ эффективности использования человеческого капитала;
- мероприятия по повышению темпов роста развития человеческого капитала;
- сохранение и обновление кадрового состава высшего учебного заведения.

Таким образом, ключевым направлением инновационного развития человеческого капитала становится политика управления данным капиталом. По нашему мнению, инновации, проводимые в сфере высшего образования, являются управленческими по области своего формирования, что в свою очередь определяет специфические особенности его управления, а именно наличие уникальных качеств социального механизма, который вписан в общественное пространство.

Можно анализировать с различных позиций инновационное управление человеческим капиталом. Рациональнее проводить анализ с точки зрения таких взаимосвязанных аспектов управления, как экономический, социальный и организационный. Каждый из названных аспектов может анализироваться отдельно, но поскольку управленческий процесс един, то и рассматривать их надо как взаимно обуславливающие друг друга.

Организационный аспект рассматривается с позиции формирования организационной структуры и разделения полномочий между уровнями управления. Эффективное управление человеческим капиталом складывается как эффективная работа службы управления персоналом высшего учебного заведения, так и руководителей всех уровней. Организационный аспект весьма сопряжен с экономическим.

Экономический аспект формирует экономическое обоснование инвестиций в человеческий капитал и в целом, в процесс принятия управленческих решений. При этом учитываются как экономические интересы субъекта управления, так и результаты хозяйственной деятельности.

Социальный аспект подразумевает реализацию социальной миссии организации высшей школы, но ограничивается доходами, которых должно быть достаточно для решения всех, в том числе и социальных вопросов.

Итак, следует сделать вывод, что данные аспекты формируют инновационную политику управления человеческим капиталом и требуют существенных вложений в развитие данного вида капитала.

Развитие информационной эпохи характеризуется такими особенностями, как интегрирование бизнес-процессов и развития информационных технологий, совершенствование производства и потребления, а также определяется формирующейся инновационной способностью человеческого капитала.

Внутренний и внешний рынок образования определяет конкурентоспособность вуза. И связано это не только с высокой компетентностью и исполнительской дисциплиной научно-педагогических кадров, но развитием творческой инициативы в реализации стратегических задач развития высшего учебного заведения. При этом, важно, чтобы была востребованность каждого работника как личности, обладающего высоким интеллектуальным потенциалом и компетенциями, необходимыми на внешнем и внутреннем рынке. Именно человеческий капитал становится конечным ресурсом развития и конкуренто-

способности высшего учебного заведения в современных условиях развитых рынков. [10, с. 2]

В интеллектуальной составляющей кадрового состава вуза аккумулирован его человеческий капитал, который представляет собой совокупность общих знаний сотрудников, их способностей, умений и личных качеств. Существенными преимуществами характеризуется человеческий капитал по сравнению с физическим, что обуславливает акцент постиндустриальной экономики на человеческую составляющую. Раскроем эти преимущества:

- интегральный по характеру и длительный по времени экономический и социальный эффект дают инвестиции в человеческий капитал;

- человеческий капитал не отделим от его носителя и может быть только нанят и не может быть приобретен в собственность;

- производительные качества человека преумножаются в связи с инвестициями в человеческий капитал;

- только активный трудоспособный возраст является ограничением доходности человеческого капитала, который по мере накопления существенным образом возрастает, а затем снижается;

- по сравнению с физическим капиталом износ человеческого капитала происходит значительно медленнее;

- рентабельность научно-педагогических кадров выше при низкой капиталоемкости за счет использования неэкономических факторов роста производительности труда.

Последние исследования в области продуктивного человеческого капитала показывают, что нехватка достижений и демографические проблемы ощущаются во всем мире и они вряд ли будут решены в ближайшее время. [9]

Современная парадигма управления позволяет утверждать, что именно человеческий капитал и его продуктивность становятся главным катализатором экономического роста, что способствует росту ВВП. Основываясь на системно-процессном подходе к управлению человеческим капиталом вуза, формируется оптимальный алгоритм принятия управленческих решений. При этом использование человеческого капитала позволяет утверждать, что можно проводить качественные измерения, которые оказывают влияние на мобилизацию его продуктивной способности. Происходят постоянные изменения его характеристик, стоимости и основных структурных компонентов под воздействием демографической и социально-экономической среды, которое оказывает как прямое, так и косвенное воздействие на различных уровнях формирования человеческого капитала, таких как - индивидуальный, микроэкономический, мезоэкономический и макроэкономический уровень. Демографический кризис последнего десятилетия негативно влияет на формирование человеческого капитала как страны в целом, так и отдельной организации, что обусловлено сокращением численности населения. Также можно отметить, что наблюдается несоответствие квалификации менеджеров всех уровней требованиям рыночной экономики, при общем повышении уровня и качества образования, что обуславливает неоднозначное влияние системы образования на человеческий капитал. [8, с. 56]

В зависимости от спроса и выявленных его потенциальных возможностей определяется инструментарий управления человеческим капиталом высшего учебного заведения. Критериями процесса формирования человеческого капитала становятся такие факторы, как: скорость синтеза информационного потока, возможности носителей человеческого капитала вуза – научно-педагогических кадров, соответствие личных целей

научно-педагогического работника целям высшего учебного заведения. Повышают результативность использования человеческого капитала и совершенствуют методы его управления такие процессы формирования человеческого капитала как его обучение и развитие. [6, с. 34]

Ключевым звеном в процессе управления являются цели, а также приемы и способы, обеспечивающие достижение миссии и целей вуза. Методы управления человеческим капиталом являются, по сути, инструментарием в процессе управления. Различают организационно-распорядительные, экономические и социально-психологические методы.

Организационно-методическое инструктирование, регламенты, процедуры и правила, должностные инструкции, приказы и распоряжения и т.д. являются инструментами организационных методов управления человеческим капиталом. Известно, что чем реже их используют, тем больше потенциал данных методов. Это особенно справедливо по отношению к человеческому капиталу вуза, поскольку мы имеем дело с творческими работниками, деятельность которых вообще сложно регламентировать, поэтому данные методы должны фрагментарно использоваться и в определенной системе.

Стимулирование и мотивация труда является инструментами экономических методов, причем как материальная, так и нематериальная форма проявления, компенсации и льготы. Заработная плата является традиционно материальным проявлением стимулирования труда. Зачастую можно стимулировать научно-педагогические кадры к продуктивной деятельности посредством разработки новых форм и систем оплаты труда, и через эффективный контракт. Однако материальные формы стимулирования должны активно дополняться нематериальными, имеющими неменьший потенциал, чем материальное стимулирование. Нематериальное стимулирование позволяет увязать личные цели сотрудника с целями вуза, одновременно со снижением затрат на компенсацию сотрудникам их трудозатрат.

Характеризуется совокупность инструментов нематериальной мотивации научно-педагогических кадров ситуативностью использования и тесной взаимосвязи с миссией, целями, компонентами её внутренней среды, факторами прямого и косвенного влияния внешней среды. Учет экономических интересов всех участников трудового процесса является неотъемлемой частью материального стимулирования. [5, с. 23]

Хотя ведущая роль характерна экономическим методам, однако не менее важным представляется активное использование и социально-психологических методов, причем необходимо различать собственно социологические методы и психологические. Направленные на группы персонала в процессах производственного взаимодействия являются социологические и целенаправленное воздействие на внутренний мир конкретной личности – психологические, причем данные методы должны быть строго персонифицированы. Корпоративная культура превращается в ключевой инструмент социальных методов, особенно в эпоху знаний, когда человеческий ресурс стали рассматривать как основной ресурс организации. Необходимо отметить элементы, которые выступают источниками формирования корпоративной культуры:

- оптимальные и допустимые модели поведения работника в коллективе, как результат сложившихся внутригрупповых ценностей;
- ценности работников, в том числе личные ценности руководителей организации;
- индивидуальные способы реализации системы личных ценностей.

Таким образом, отражая реальную ситуацию корпоративная культура особо акцентируется на её изменении. Выстраивая модели своего поведения, работники прогнозируют

развитие ситуации относительно чего они оценивают и включают механизмы влияния корпоративной культуру на деятельность организации. Складываются адекватные ситуации как результат реализации их в деятельности, усиливая те или иные тенденции. Личностная значимость профессионально-трудовой деятельности большинства персонала определяет содержание корпоративной культуры. [4, с. 5]

Гибкость корпоративной культуры, но сильной и устойчивой, адекватной изменениям во внешней и внутренней среде, является одним из конкурентоспособной стороны современного вуза. Формирование такой корпоративной культуры должно постоянно находиться в поле зрения руководства вуза, учитываться при стратегическом и оперативном управлении. Формирующиеся ценности, нормы, убеждения, правила и ожидания становятся единой связующей корпоративной культурой, которая в свою очередь, позволяет чувствовать работникам общность свою и организации, единство личных целей и целей организации, что создает базис стабильности. [3, с. 4]

Для вузов, в которых большинство работников это творческие работники наиболее подходящим типом корпоративной культуры является тип «Коллектив единомышленников», характеризующийся свободной обстановкой и отсутствием формализованных правил, академической свободой в организации.

Такая организация базируется не на денежном интересе, а на интересе к виду деятельности и подбирает для себя таких же сотрудников. Являясь некоммерческими организациями вузы стараются реализовать свою миссию, которая сводится не к получению прибыли как таковой, а миссии в воспитании и обучении. [2, с. 222]

Функция внутренней интеграции и внешней адаптации характерна для корпоративной культуры, благодаря чему миссия, цели и стратегия формируются и объединяются. Именно корпоративная культура вырабатывает общий язык, правила поведения, системы стимулирования и наказания, обеспечивая и эффективную коммуникацию внутри организации.

Многие западные исследователи рассматривают корпоративную культуру как метод управления, конечной целью которого является рост производительности труда. [7, с. 23] При этом, анализируются следующие используемые средства:

- персонифицированный подход к каждому сотруднику;
- формирование своего фирменного стиля;
- построение и развитие организационной структуры;
- развитие различных форм общественной жизни.

Эмоциональное развитие коллектива, формирующееся посредством социально-психологического климата, можно анализировать в плоскости психологических методов управления человеческим капиталом высшего учебного заведения. Предопределяет характер межличностных отношений между сотрудниками эмоциональное восприятие членами коллектива друг друга, что оказывает непосредственное влияние на его целостность и формирование исполнительской дисциплины и ответственного отношения к общему делу.

Качественное развитие и продуктивное использование человеческого капитала вуза непосредственно определяет его управление. Охватывают различные сферы человеческого развития инструменты управления человеческим капиталом, объединяясь по критерию потенциальной способности обеспечить положительный управленческий эффект. Именно сегодня, в условиях инновационного развития вузов, становятся особенно акту-

альным задачи инновационного управления их человеческим капиталом, основные аспекты которого мы рассмотрим в следующей части данной статьи.

Инициировать, внедрять и широко использовать инновации должен человеческий капитал вуза, благодаря новой системе его управления, становясь в первую очередь гибкой, учитывающей и формирующей потребности в работе научно-педагогических кадров. Поэтому, предпосылками для инновационного пути развития вуза становятся специалисты, способные генерировать инновационные идеи. А могут реализовать инновации в организации, именно персонал, кадры, являясь носителем человеческого капитала. [1, с. 4]

В принципиальном изменении практики управления заключается особый смысл инноваций в управлении человеческим капиталом. Новшество внедренное и ассимилированное персоналом не теряет своей новизны, но лишается инновационности. Организационно-управленческое и нормативное оформление не должно ограничивать нововведения, а институциализация должна стать источником постоянного генерирования инновационных идей в области человеческого капитала и важнейшей ценностью работников. Так, в целях создания принципиально нового, данная деятельность должна включать правила и процедуры, моральное и этическое поведение индивидуумов.

В системе управления человеческим капиталом возможны, как минимум, две формы реализации инноваций. Во-первых, в виде постепенных эволюционных улучшений отдельных аспектов работы персонала и во-вторых, в форме прорывных инноваций, таких радикальных, скачкообразных улучшений всей системы управления в целом. Однако первая форма, по своей сути, не затрагивает структурные изменения, а является долгосрочным совершенствованием работы с персоналом, тогда как вторая форма затрагивает все элементы системы, а не только улучшаемые аспекты деятельности.

Предопределяет изменения в подходах и методах управления человеческим капиталом именно активизация инновационной деятельности высшего учебного заведения. Такая активизация должна проходить на базе системно-процессного подхода и включать:

- реинжиниринг процессов;
- анализ затрат;
- бенчмаркинг, который представляет собой не набор единовременных действий по улучшению результата, а процесс усовершенствования работы вуза.

Так, являясь эффективным инструментом организационных изменений, бенчмаркинг все больше и больше находит сферы своего применения, не исключением становится и инновационное управление человеческим капиталом вуза. Более подробно о процедуре бенчмаркинга можно узнать в специальной отечественной и зарубежной литературе, поскольку в рамках данной статьи он не является ключевым методом исследования анализируемой проблематики.

Результатом инновационной деятельности в системе управления человеческим капиталом является существенное изменение содержания функций.

Сегодня необходимо сочетать традиционную деятельность и инновационную, причем так, чтобы они не противоречили бы друг другу, а лишь дополняли её. Так в подборе научно-педагогических работников необходим определенный инновационный задел, поскольку инновационная деятельность предъявляет дополнительные требования к потенциалу работника. Кроме типовых методик оценки потенциала работника, в которую входит учет творческих качеств личности, публикационная активность и запатентованость деятельности, прибегают к качественной оценки. Особую роль приобретает и адаптация новых работников, учитывая особенности деятельности в инновационной организации и

характеристики новаторов. Перед руководителем встают определенные задачи возрастающей роли мотивации и стимулирования персонала в инновационной организации. Реализация стилей руководства должна сменить традиционное администрирование и оказывать влияние на персонал опосредованно через партисипативное руководство и признание заслуг, а также открытости результатов деятельности и предоставления информации для самооценки. Потребность в самореализации и признании становится ключевым фактором, а также успех и саморазвитие работника, занятого в инновационной деятельности, но и материальное стимулирование нельзя недооценивать. [5, с. 78]

Стратегически важным направлением инновационной деятельности вузов является формирование его человеческого капитала, причем его носителями являются студенты, магистранты и научно-педагогические кадры. Спецификой такого человеческого капитала является креативность, которая, дополняясь интеллектом и творческими подходами к деятельности, характеризует ключевое отличие человеческого капитала от рабочей силы.

В современных условиях информационного общества обеспечивает экономический рост именно человеческий капитал. Чем бы мы не управляли мы управляем опосредованно через человеческий капитал, за всем стоят люди. Субъект человеческого капитала выступает в качестве субъекта единства производства и потребления, при условии интеграции способностей и производственных потребностей, когда это обуславливает становление работников полноценными хозяйствующими субъектами. [1, с. 34]

В результате возрастания роли интеллекта в жизнедеятельности личности как носителя человеческого капитала возникает необходимость в постоянном овладении новыми научными знаниями. Умение воспользоваться знаниями становится приоритетной задачей личности и движущим мотивом её развития. Именно высшее учебное заведение должно мотивировать свой человеческий капитал на этот фактор. Способствует развитию и накоплению знания, которые становятся ключевым ресурсом инновационного производства. В условиях современного информационного общества знание становится фактором подготовленности и мотивированности им. Только тот человеческий капитал, который способен эффективно использовать знания может гарантировать определенную конкурентоспособность организации, где это знание было сгенерировано.

Сегодня перед образованием стоят актуальные задачи обуславливающие переход к непрерывному образованию, которые должны ориентироваться на индивидуальный подход к обучению и использованию методик опережающей профессиональной подготовки. Ключевое место в решении проблем и реализации задач отводится формированию человеческого капитала образовательных организаций, способного осуществлять образовательный процесс в новых условиях. Это требует совершенствования всей системы управления, в том числе управления человеческим капиталом высшего учебного заведения. Сложным объектом управления в экономической науке и практике выступает человеческий капитал, а непосредственно влияет на его формирование система высшего образования. Поэтому исследование современных проблем человеческого капитала в условиях информационного общества особенно актуально причем, как с позиций стратегического управления человеческими активами в высших учебных заведениях, так и инновационно-экономической деятельностью учреждений высшего образования. [6, с. 12]

Информационное общество делает акцент на развитии человеческого капитала. И это оправдано, так, инвестиционный период у человеческого капитала составляет пятнадцать - двадцать лет по сравнению с физическим, который составляет от года до пяти лет; инвестиции в человеческий капитал приумножают производительные качества человека,

которые ограничены лишь верхней границей активного трудоспособного возраста, но при этом износ человеческого капитала происходит значительно медленнее по сравнению с физическим. [9, с. 45]

Как показывают современные исследования, именно продуктивная деятельность человеческого капитала способствует приросту ВВП, становясь катализатором экономического роста. [5, с. 34] Основываясь на системно-процессном подходе к практическому решению проблем управления человеческим капиталом обеспечивается оптимальный алгоритм принятия управленческих решений. Проведение качественных изменений, влияющих на мобилизацию продуктивной способности человеческого капитала, позволяет определять функциональные составляющие, такие как его формирование и использование в условиях информационного общества.

Комплекс факторов и условий оказывают различное воздействие на все уровни образования человеческого капитала, как личностного уровня, так и макроэкономического. Этими факторами является демографическая, социально-экономическая и природная среда, которые влияют на характеристики, стоимость и ключевые структурные компоненты человеческого капитала вуза. Так, демографический кризис обуславливает сокращение численности населения, что сказывается как на стране в целом, так и в отдельной организации. Социально-экономическими факторами является несбалансированность рынка труда, когда качество руководителей и специалистов не соответствует требованиям работодателя, предприятиям рыночной экономики. Культура труда и деловые коммуникации обеспечивают определенную степень и уровень удовлетворенности трудом, путем выстраивания определенных взаимоотношений между сотрудниками, а также между подчиненным и начальником. Именно культура труда создает необходимые условия для удовлетворенности трудом.

Потенциальный спрос и возможности обуславливают инструментарий управления человеческим капиталом высшего учебного заведения. Потенциальные возможности научно-педагогических кадров и совпадение личных целей персонала с целями вуза выступают в качестве критериев формирования человеческого капитала. Данный процесс оказывает непосредственное влияние на совершенствование методов управления человеческим капиталом, причем под воздействием процессов обучения и развития научно-педагогических кадров. Достижение миссии и целей вуза обеспечивается во многом за счет ключевого звена между целями управления, приемами и способами – методов управления человеческим капиталом высшего учебного заведения. Данные методы включают организационно-распорядительные, экономические и социально-психологические, что обуславливает современные проблемы по применению этих методов в практике управления человеческим капиталом. [4, с. 78]

Распорядительные методы включают разработку регламентов, инструктирование, приказы и распоряжения и т.д. Известно, что потенциал данных методов будет больше, чем реже их использовать и использоваться они должны в определенной системе и точечно. Творческая работа научно-педагогических кадров не терпит регламентов, поскольку является творческой, однако фрагментарное использование данных методов необходимо, чтобы частично формализовать процессы обучения и воспитания.

Экономические методы традиционно включают материальное и нематериальное стимулирование, компенсации и льготы. В вузах перешли в оплате труда на эффективные контракты с научно-педагогическими кадрами, внося дополнительные стимулы к развитию. Однако, введение эффективных контрактов не так однозначно эффективно, по-

скольку учитываются в основном количественные показатели работы научно-педагогических кадров, такие как число публикаций, участие в конференциях, победа в конкурсах и получение грантов и т.д. Качественная сторона деятельности не учитывается, как не учитывается и творческая компонента научно-образовательной деятельности. Нематериальное стимулирование лишь дополняет материальное, что позволяет сблизить личные цели педагога со стратегическими целями высшего учебного заведения. Нематериальная мотивация характеризуется ситуативностью в использовании, а также связью с миссией и целями высшего учебного заведения, с влиянием факторов прямого и косвенного воздействия внешней среды. Экономические интересы всех участников трудового процесса способствуют выявлению новых возможностей и резервов в организациях высшего образования. Однако возможности и потенциал экономических методов крайне ограничен финансовыми возможностями высшего учебного заведения, поэтому как бы мы не стремились экономически стимулировать научно-педагогические кадры все же акцентировать деятельность следует на последующих методах.

Несмотря на ключевую роль экономических методов управления человеческим капиталом нельзя не учитывать еще одну группу методов – социально-психологическую. Эти методы оказывают непосредственное влияние как на группы сотрудников (социологические), так и на отдельную личность (психологические) и должны быть строго персонифицированы. Они включают моральное стимулирование, социальное проектирование, психологическое воздействие и т.д. Современным социально-психологическим методом становится корпоративная культура в условиях информационного общества, когда знания становятся ключевым ресурсом организации.

Под корпоративной культурой понимаем совокупность норм, ценностей и моделей поведения, разделяемых большинством персонала в организации. Система личных ценностей и индивидуальных способов их реализации выступает ключевой компонентой корпоративной культуры. Также не следует забывать о субкультурах, пронизывающих любую корпоративную культуру организации. Необходимо отметить, что отражая реальность корпоративная культура акцентирует внимание на изменениях. Имеются ввиду изменения как последовательность определенных этапов эволюционного развития высшего учебного заведения. Таким образом, изменения корпоративной культуры становятся еще одним потенциальным методом управления человеческим капиталом высшего учебного заведения.

Личная значимость профессиональной трудовой деятельности определяет содержание корпоративной культуры. Корпоративная культура должна быть гибкой, но при этом сильной и устойчивой. Она должна подстраиваться под быстро меняющуюся внешнюю среду, быть ключевым фактором конкурентного преимущества высшего учебного заведения, фактором успеха организации. Поэтому корпоративная культура должна постоянно находится в поле зрения высшего руководства вуза и быть составляющей компонентой стратегического и оперативного руководства.

Связывает людей и организацию в единую систему именно корпоративная культура, которая включает общие ценности, убеждения, нормы и ожидания. Это в свою очередь позволяет сблизить личные цели человека с организационными, повысить лояльность персонала к организации, создать основу для стабильности.

Существует множество классификаций типов культуры. [3, с. 23] Так, например:

- тип культуры – «Благотворительная организация», основной фокус внимания – благо и комфорт для сотрудников компании, при этом, в качестве достоинства такой

культуры можно отметить – высокий уровень комфортности обстановки (хороший офис, большой компенсационный пакет), а недостатки – расслабленность, приводящая к профессиональной деградации;

- тип культуры – «Добровольное рабство», основной фокус внимания – собственные интересы. Достоинства – неограниченные возможности роста, недостатки – профессиональное «выгорание»;

- тип культуры – «Семья», основной фокус внимания – отношения в коллективе. Достоинства – эмоциональная поддержка сотрудников, недостатки – конфликтность, обиды;

- тип культуры – «Коллектив единомышленников», основной фокус внимания – качество дела. Достоинства – постоянное профессиональное развитие, обучение, обмен опытом, недостатки – отсутствие формализованных правил.

Наиболее подходящим для высшего учебного заведения представляется последний тип корпоративной культуры. Такой тип культуры подчеркивает большую степень академической свободы, свободы творчества для персонала, что обусловлено почти полным отсутствием формализованных правил. В такой организации, как правило работают не за прибыль, а за реализацию своей социальной миссии – воспитания и обучения, это еще раз подчеркивает некоммерческий характер высшего учебного заведения. [2, с. 226]

Таким образом, сущность управления человеческим капиталом вуза в условиях его модернизации необходимо анализировать с позиций системно-процессного подхода опираясь, при этом, на инновационные методы его управления. Инновационное управление человеческим капиталом является неотъемлемой частью инновационного управления вузом, являясь его главным стратегическим достоянием, что соответственно расставляет необходимые приоритеты при руководстве и требует дальнейшего детального анализа.

Список литературы

1. Алексеева И.А. Методологические основы инновационного управления человеческим капиталом системы высшего образования: монография. СПб: Из-во СПбГУАП, 2017. – 163 с.

2. Алексеева И.А., Гильдингерш М.Г. Эффективность управления человеческим капиталом на примере технических вузов Санкт-Петербурга // Записки Горного института. 2018. Т 232. с. 225-234

3. Высшее образование в России: история и современность: коллективная монография. Ульяновск: Зебра, 2017. – 567 с.

4. Национальный проект «Приоритет-2030» [Электронный ресурс] «Приоритет-2030» (minobrnauki.gov.ru) (дата обращения 04.07.2024)

5. Основные тенденции развития высшего образования в России и за рубежом: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова, Т.Б. Михеева. – Ульяновск: Зебра, 2022. – 316 с.

6. Приоритетные направления развития высшего образования в Российской Федерации: коллективная монография /отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2023. – 347 с.

7. Развитие современного вуза: новые методы и технологии: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2021. – 542 с.

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

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

10. Трофимова Н.Н. Особенности стратегического планирования ВУЗов в современных условиях // Экономика образования.2023. №2(135). С. 118-125.

1.3. Проблемы и перспективы модернизации высшего образования в Российской Федерации на современном этапе

В современном мире проблема модернизации высшего образования имеет огромное значение не только для России, но и для всего мирового сообщества. Образование является одним из ключевых факторов развития общества. Для успешной модернизации образовательной системы необходимо реформировать управление этой сферой, в том числе в первую очередь принципы финансирования и контроля качества образования [2].

В России модернизация социально-экономической модели общества является актуальной задачей, которая обусловлена влиянием мирового экономического и политического кризиса. Модернизация образования связана с необратимыми масштабными изменениями в содержании и технологиях образовательной деятельности.

Модернизация высшего образования необходима для повышения качества человеческих ресурсов, наращивания инновационного потенциала общества и развития других уровней образования. Она способствует повышению качества профессионального образования, его развитию и повышению инвестиционной привлекательности сферы образования.

Модернизация включает диверсификацию структуры и содержания образования, совершенствование содержания и технологий обучения, укрепление связей между образованием, наукой, производством и рынком труда. Это также предполагает развитие научных исследований, интеграцию учебного и научного процессов и распространение успешных инноваций.

Для успешной интеграции молодого поколения в общественную жизнь и обеспечения его готовности к выполнению общественно полезной деятельности необходимо подготовить молодых людей в соответствии с требованиями современной рыночной экономики [1].

Целью исследования является изучение структуры и содержания директивных документов правительства Российской Федерации, которые определяют современные пути модернизации системы образования в России. Материалами для исследования послужили приказы и постановления Министерства образования и науки РФ и Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации».

Модернизация высшего образования в Российской Федерации направлена на создание системы, которая будет готовить высококвалифицированных специалистов, способных решать сложные задачи развития экономики и общества.

Политика государства направлена на модернизацию всех уровней и сфер образовательной деятельности, что предполагает масштабные изменения и пересмотр сложившихся традиций и установок [4, 8, 12].

Модернизация играет ключевую роль в повышении качества и эффективности образования, а также в развитии конкурентоспособности молодого поколения. Основные аспекты модернизации включают обновление содержания и экономической основы образования. Внедрение обновлённых организационно-экономических механизмов на всех уровнях высшего образования позволит обеспечить соответствие требованиям экономического развития и общественным потребностям, повысит практическую направленность отрасли и её привлекательность для инвесторов [4].

Основная цель модернизации заключается в формировании эффективной образовательной системы, адаптированной к современным и перспективным потребностям государства. Это способствует не только поддержанию существующих российских научных традиций, но и подготовке нового поколения специалистов, способных удовлетворить запросы инновационной экономики знаний. Фундаментальные научные достижения должны стать ключевым источником и средством для формирования у студентов способностей к поиску, анализу, изучению и обновлению информации, что будет востребовано обществом.

Модернизация высшего образования в Российской Федерации направлена на решение множества ключевых задач. Рассмотрим основные направления модернизации.

1. Повышение качества образования на всех уровнях через изменение содержания учебных программ. Это подразумевает внедрение современных методик обучения, активное использование информационных технологий и развитие междисциплинарных подходов. Примеры таких изменений могут включать:

– внедрение проектного обучения, которое позволяет студентам применять полученные знания на практике и развивать навыки критического мышления;

– активное использование онлайн-курсов и открытых образовательных ресурсов, что делает образование доступным для широкой аудитории и позволяет студентам выбирать наиболее подходящие для них источники информации;

– развитие междисциплинарных исследований, когда студенты изучают предметы не изолированно, а в контексте других дисциплин, что помогает им видеть связи между разными областями знаний и развивать комплексное мышление [2].

Активное использование возможностей информационно-коммуникационной среды в высшем образовании способствует повышению качества образования, расширению доступа к знаниям и улучшению взаимодействия между студентами и преподавателями [10].

2. Формирование эффективных организационно-экономических механизмов для привлечения и использования высококвалифицированных педагогических кадров, которое предполагает:

- повышение заработной платы преподавателей в соответствии с уровнем их квалификации и сложности выполняемой работы;

- улучшение условий труда, включая обеспечение достойной инфраструктуры, современного оборудования и комфортных рабочих мест;

- предоставление возможностей для профессионального роста и развития педагогов через систему непрерывного образования, стажировок, повышения квалификации и участия в исследовательских проектах [1].

Примерами успешных практик в этой области являются программы поддержки молодых учёных и преподавателей, гранты на научные исследования и стажировки в ведущих вузах и научных центрах страны.

3. Развитие и совершенствование системы образования с ориентацией на открытость государственно-общественному управлению. Предполагает активное участие общественности в принятии решений, касающихся образования, и создание механизмов обратной связи между образовательными учреждениями и населением [3].

Примеры реализации этого подхода включают создание общественных советов, консультативных органов и экспертных комиссий, которые участвуют в разработке и оценке образовательных программ, стандартов и политик. Также возможно проведение общественных слушаний, опросов и референдумов по вопросам образования, что позволяет учитывать мнение различных групп населения и корректировать образовательную политику в соответствии с их потребностями и интересами.

4. Обеспечение модернизации необходимой сопроводительной нормативно-правовой базой. Это означает разработку и принятие новых законов и подзаконных актов, которые будут регулировать процесс модернизации образования и обеспечивать его прозрачность и справедливость [8, 12].

Обеспечение модернизации образования необходимой нормативно-правовой базой подразумевает разработку и принятие новых законодательных и подзаконных актов, которые будут регламентировать процесс обновления образовательной системы и гарантировать его прозрачность и справедливость.

Это включает создание нормативных документов, регулирующих:

- обновление содержания образования;
- внедрение современных образовательных технологий и методик;
- изменение системы оценки качества образования;
- обеспечение доступности и равных возможностей для всех участников образовательного процесса;
- защиту прав и интересов обучающихся, педагогов и других участников образовательной деятельности.

Разработка и принятие таких нормативных актов позволит создать условия для эффективного проведения модернизации образования, обеспечить соответствие новым требованиям и стандартам, а также гарантировать соблюдение прав и свобод всех участников образовательного процесса.

5. Повышение профессионализма педагогических работников и социального статуса педагогов. Включает проведение систематических курсов повышения квалификации, организацию стажировок и обмен опытом с зарубежными коллегами, а также создание системы мотивации и стимулирования педагогов.

Разработка эффективной системы мотивации требует учёта общей стратегии организации, которая определяет принципы вознаграждения сотрудников и управления данной системой. Это позволяет удерживать высококвалифицированных специалистов и создавать конкурентное преимущество. Мотивационные стратегии помогают определить оптимальные способы вознаграждения сотрудников, достижения целей организации и управления всей системой [9, 11].

Хорошо разработанная система мотивации позволит руководству ставить перед сотрудниками новые, более сложные задачи и принимать решения, направленные на повышение уровня мотивации. Чтобы система мотивации работала максимально эффективно, следует придерживаться определённых принципов при её создании и управлении [9, 11].

6. Усиление общественной и государственной поддержки педагогов. Подразумевает предоставление дополнительных льгот и гарантий для педагогов, таких как бесплатное жильё, льготное медицинское обслуживание и другие социальные гарантии.

7. Диверсификация образования, которая предполагает вариативность и гибкость образовательных программ, возможность их оперативного перестроения в соответствии с меняющимися требованиями и внешними условиями. Она включает в себя разработку и внедрение модульных и гибких образовательных программ, а также создание системы непрерывного образования, позволяющей людям обучаться на протяжении всей жизни.

В России существует комплексная система оценки качества образования, состоящая из федеральных и региональных компонентов. Она включает государственную регламентацию образовательной деятельности, независимую оценку качества образования, профессионально-общественную аккредитацию образовательных программ, государственную итоговую аттестацию и участие страны в международных сопоставительных исследованиях качества результатов обучения [6].

Модернизация высшего образования в России направлена на решение множества ключевых задач, включая подготовку специалистов с необходимыми профессиональными навыками, развитие фундаментальных знаний и узкоспециализированных компетенций, а также формирование потребности отраслей в квалифицированных кадрах. Основные направления модернизации включают улучшение качества профессорско-преподавательского состава, повышение уровня обучающихся и наполнение программ подготовки, ориентированных на развитие профессиональной эрудиции и практических навыков.

Использование современных педагогических технологий становится одним из ключевых факторов успешной модернизации высшего образования в России. Они позволяют преподавателям применять инновационные подходы к обучению, стимулировать познавательную активность студентов и развивать их творческие способности.

В современном мире внедрение инновационных педагогических технологий в образовательный процесс высших учебных заведений открывает новые горизонты для результативного обучения и стимулирует развитие познавательной активности студентов, их творческого потенциала и осознанности. Эта тема актуальна и многогранна, особенно в контексте высшего образования [14].

Исследования, проведённые такими авторитетными учёными, как В.И. Андреева, В.П. Беспалько, Т.И. Шамова, П.И. Пидкасистый, Г.К. Селевко и Н.Е. Щуркова, доказывают эффективность применения педагогических технологий в высшем образовании. Эти технологии способствуют развитию интеллектуальных и творческих способностей студентов, что крайне важно для формирования высококвалифицированных специалистов [5, 15].

Применение инновационных педагогических технологий способствует:

- повышению качества образования;
- повышению квалификации преподавателей;
- применению педагогического опыта и его систематизации;
- использованию компьютерных технологий студентами;
- сохранению и укреплению здоровья студентов;
- повышению качества обучения и воспитания [14].

Инновационные педагогические технологии играют важную роль в современном образовательном процессе, поскольку они способствуют повышению качества образовательных услуг и требуют изменения методов и содержания учебного процесса [14].

В настоящее время необходимо уделять внимание вовлечению студентов в образовательный процесс. Студенты должны видеть ценность в предоставленном преподавателем материале и стремиться к практическим результатам и приобретению навыков.

Для стимулирования вовлечённости студентов в обучение необходимо использовать педагогические приёмы, такие как мотивация студентов, создание чувства принадлежности к студенческому сообществу, поддержка самоорганизации и взаимодействия с другими участниками образовательного процесса.

Мотивация студентов к обучению в высших учебных заведениях может быть разной и зависит от индивидуальных особенностей и целей каждого студента (таблица 1).

Таблица 1 - Мотивация студентов к обучению в высших учебных заведениях Российской Федерации

Наименование мотива	Описание мотива
Познавательные мотивы	жажда знаний, стремление к расширению кругозора и пониманию различных явлений
Учебно-познавательные мотивы	желание достичь учебных целей, получить хорошие оценки и углубить знания в определённой области
Мотивы самообразования	самостоятельное изучение новых тем и развитие навыков без формального обучения
Социальные мотивы	стремление к социальному признанию, одобрению и статусу, а также желание удовлетворить ожидания окружающих
Мотивы социального сотрудничества	желание работать в команде, помогать другим и участвовать в совместной деятельности
Творческие мотивы	стремление выразить себя через творчество и искусство, создавать новое и получать удовлетворение от процесса труда и его результатов
Мотивы личностного роста	развитие личности, достижение новых вершин и самосовершенствование
Мотивы безопасности и стабильности	желание обеспечить себе и своим близким безопасность, защиту и стабильность, включая материальную и финансовую стабильность

Одним из эффективных способов вовлечения студентов в образовательный процесс является использование балльно-рейтинговой системы как педагогической технологии. Эта система позволяет контролировать уровень успеваемости студентов, оценивать результаты их деятельности и стимулировать изучение материалов. Благодаря балльно-рейтинговой системе студенты, которые регулярно занимаются в течение семестра, могут автоматически получить оценки без сдачи зачётов и экзаменов.

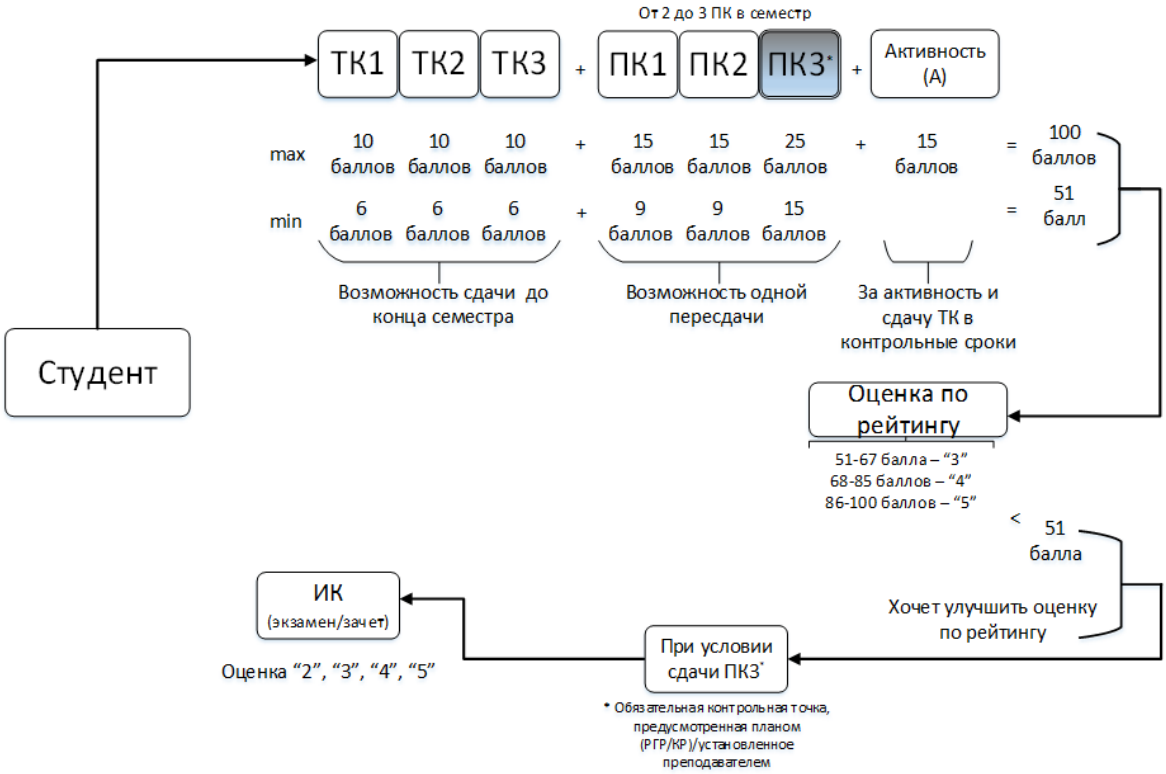
Традиционная система оценка знаний обучающихся, базирующаяся на итоговом контроле во время промежуточной аттестации в форме экзамена или зачета, не стимулирует в должной мере систематическую работу обучающихся. Оценка, получаемая обучающимся на экзамене, в определенной степени зависит от ряда случайных факторов: выбора билета, психологического и физического состояния обучающегося и экзаменатора. При такой системе нет достаточной дифференциации в оценке знаний и умений обучаемых.

Основными целями введения рейтинговой системы являются:

- стимулирование повседневной систематической работы обучающихся;
- снижение роли случайных факторов при сдаче экзаменов или зачетов;
- определение реального места, которое занимает обучающихся среди сокурсников в соответствии со своими успехами;
- повышение мотивации обучающихся к освоению профессиональных программ на базе более высокой дифференциации оценки результатов их учебной работы;
- создание объективных критериев при определении кандидатов на продолжение обучения в рамках многоуровневой системы;
- появление возможности получить поощрительные баллы и итоговую оценку без дополнительного опроса;
- стимулирование посещаемости занятий.

Рейтинговая система оценки успеваемости обучающихся основана на использовании совокупности контрольных этапов, оптимально расположенных на всем временном интервале изучения дисциплины. При этом предполагается разделение всего курса на ряд более или менее самостоятельных, логически завершенных блоков и модулей и проведение по ним контрольных акций. Важным принципом рейтинговой системы является требование своевременного выполнения обучающихся всех учебных заданий.

Рассмотрим схему балльно-рейтинговой системы оценки успеваемости студентов, разработанную в Новочеркасском инженерно-мелиоративном институте им. А.К. Кортунова ФГБОУ ВО Донской ГАУ (рисунок 1).



Примечание: ТК – текущий контроль, ПК – промежуточный контроль, ИК – итоговый контроль, РГР – расчётно-графическая работа, КР – контрольная работа

Рисунок 1 - Схема балльно-рейтинговой системы оценки успеваемости студентов, разработанная в Новочеркасском инженерно-мелиоративном институте им. А.К. Кортунова ФГБОУ ВО Донской ГАУ

Необходимо также учитывать тот факт, что за отличную учёбу, участие в Международных и Всероссийских конференциях и конкурсах и других видах деятельности студенты высших учебных заведений имеют право получать государственные стипендии, в том числе повышенную академическую стипендию в соответствии с приказом Минобрнауки России от 27.12.2016 № 1663 «Об утверждении Порядка назначения государственной академической стипендии и (или) государственной социальной стипендии студентам, обучающимся по очной форме обучения за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета…» [7].

Стипендия президента и правительства – это вид государственной поддержки студентов и аспирантов, которые демонстрируют выдающиеся успехи в учёбе, научно-исследовательской и общественной деятельности. Она направлена на поощрение талантливых молодых людей и стимулирование их дальнейшего развития в выбранных областях.

Стипендия президента и правительства назначается на конкурсной основе и имеет разные размеры в зависимости от достижений студента или аспиранта. Она выплачивается ежемесячно в течение учебного года и может быть суммирована с другими видами стипендий, такими как академическая или социальная стипендия.

Стипендии в вузах важны для обеспечения равенства доступа к образованию, поддержки талантливых студентов, стимулирования их академических и профессиональных достижений, а также для сокращения социального неравенства.

Грантовые проекты играют значительную роль в развитии науки, технологий и инноваций. Они предоставляют финансовую поддержку исследователям и командам учёных для проведения исследований, разработки новых технологий и продуктов, а также для реализации образовательных и культурных проектов.

Грантовые проекты способствуют обмену опытом между учёными, сотрудничеству между различными научными и образовательными организациями, а также развитию международного научного сотрудничества.

Участие студентов под руководством преподавателей в грантовых проектах способствует развитию навыков коммуникации, критического мышления и умения работать в команде. Это стимулирует интерес к научным исследованиям и повышает мотивацию к обучению. Участие в грантах позволяет студентам получить ценный опыт и практические знания, которые могут быть применены в будущей профессиональной деятельности.

Активное использование инновационных педагогических технологий в учебно-воспитательном процессе позволяет максимально оптимизировать деятельность субъектов и объектов образования, способствует вовлечению студентов в образовательный процесс, повышению их мотивации и улучшению качества образования.

Модернизация высшего образования и внедрение инновационных педагогических технологий открывают новые возможности для успешной карьеры выпускников. Они получают актуальные знания и навыки, которые востребованы на рынке труда, а также опыт работы в команде и способность адаптироваться к быстро меняющимся условиям.

Рассмотрим ситуацию на примере специальности 35.03.11 Гидромелиорация. В связи с упадком престижа этой профессии и отсутствием государственных предприятий в сфере сельского хозяйства количество студентов, выбирающих данное направление, значительно уменьшается. Это обусловлено отсутствием в нашей стране государственных предприятий сельскохозяйственного назначения, что приводит к критическому состоянию мелиоративных систем. Мелкие фермеры не могут поддерживать функционирование

оросительных каналов и плотин, улучшать земли из-за отсутствия средств, техники и желания, так как мелиоративные проекты требуют долгосрочных инвестиций, а рыночная экономика подразумевает быстрое получение выгоды. Востребованность мелиораторов возрастёт после налаживания государственной системы агропользования [13].

В России существует ограниченное количество аграрных вузов, предлагающих обучение по специальностям, связанным с орошением и осушением земель. Новочеркасский инженерно-мелиоративный институт им. А.К. Кортунова ФГБОУ ВО Донской ГАУ предоставляет условия для подготовки высококвалифицированных кадров и достижения высоких научных результатов, что выражается в том числе в количестве и качестве научных публикаций [13].

Однако выпускники сталкиваются с проблемами при поиске работы по специальности из-за ограниченного количества рабочих мест в городах и сельскохозяйственных регионах, не привлекающих их из-за неблагоприятных условий и недостаточной развитости инфраструктуры.

Производственные практики помогают решить вопрос поиска работы для выпускников, так как они предоставляют возможность приобрести практические навыки, изучить особенности работы в реальном производственном коллективе и получить обратную связь от предприятий о качестве обучения.

Кроме того, производственные практики позволяют студентам:

- получить опыт в профессиональной деятельности;
- развить социально-личностные компетенции;
- узнать о рынке востребованных компетенций и профессий;
- улучшить знания и углубить их направление;
- получить возможности трудоустройства в компаниях, где проходила практика;
- научиться искать работу и вести переговоры с работодателями.

Однако в настоящее время существуют проблемы с организацией и проведением производственных практик, такие как спад производства, отсутствие должной мотивации у предприятий и недостаток практических навыков у выпускников.

Для улучшения проведения производственных практик вузам следует:

- организовывать установочные семинары для студентов, предоставляя им необходимую информацию и документацию;
- определять места прохождения практики и руководителей от организаций, помогать студентам в поиске подходящих мест;
- содействовать формированию чётких целевых установок студентов в области профессионального развития;
- обеспечивать обратную связь от руководителей практики от организаций и вузов для оценки практики и определения направлений развития студентов.

Модернизация системы высшего образования и адаптация образовательных программ к требованиям рынка труда необходимы для успешной интеграции выпускников в трудовую деятельность и содействия развитию сельского хозяйства и мелиорации.

Перспективы развития высшего образования в РФ связаны с внедрением цифровых технологий, практической ориентированностью образовательных программ, созданием собственной образовательной системы с учётом российской специфики и индивидуализацией обучения. Эти тенденции направлены на повышение доступности и качества образования, обеспечение соответствия современным требованиям и вызовам, а также на повышение конкурентоспособности выпускников на мировой арене.

Ценность высшего образования в современном обществе определяется следующими аспектами:

- подготовка высококвалифицированных специалистов. Вузы выпускают профессионалов, обладающих глубокими знаниями и навыками в своей области;

- сохранение и передача культурного наследия. Образование способствует передаче знаний, умений и культурных ценностей от предыдущих поколений к нынешним;

- развитие личности. Обучение в университете помогает формировать такие качества, как самостоятельность, ответственность, дисциплина, стрессоустойчивость и коммуникабельность;

- повышение конкурентоспособности на рынке труда. Наличие диплома о высшем образовании увеличивает шансы на успешное трудоустройство и продвижение по карьерной лестнице.

- расширение кругозора. Во время учёбы студенты изучают различные научные области и исследования, что делает их более образованными и развитыми.

- открытие новых возможностей. Высшее образование предоставляет возможности для карьерного роста, работы в престижных компаниях и организациях, а также для продолжения обучения в магистратуре и аспирантуре.

Развитие высшего образования в России требует значительных финансовых вложений для обеспечения достаточного и своевременного финансирования образовательных учреждений. Национальный проект по реформированию системы образования предполагает совершенствование системы оплаты труда и разработку новой модели финансирования высшего образования.

Государство должно рассматривать финансирование образования и науки как приоритетное направление своей деятельности, так как качество высшего образования и развитие науки зависят от квалификации преподавателей и учёных. Повышение заработной платы преподавателей и учёных позволит им работать и жить достойно, обеспечивая высокий социальный статус и способствуя развитию образования в стране [1].

В заключение хочется отметить, что модернизация высшего образования в Российской Федерации является важным процессом, который направлен на улучшение качества образования, повышение конкурентоспособности выпускников на рынке труда и обеспечение соответствия образовательных программ современным требованиям.

Для успешной модернизации необходимо учитывать проблемы, связанные с недостаточным финансированием, устаревшей материально-технической базой, слабой интеграцией в международное образовательное пространство и нехваткой квалифицированных преподавателей.

Перспективы модернизации связаны с реализацией национальных проектов, направленных на развитие образования, сотрудничеством с зарубежными вузами и привлечением инвестиций в сферу образования. Важно также проводить реформы в области управления, контроля качества образования и внедрения инновационных технологий.

В целом, модернизация высшего образования в России имеет большой потенциал для улучшения качества образования и подготовки высококвалифицированных специалистов, способных успешно конкурировать на международном рынке труда.

Таким образом, комплексное решение рассмотренных в данном исследовании вопросов позволит повысить качество высшего образования в России и подготовить специалистов, способных успешно конкурировать на мировом рынке труда.

Список литературы

1. Аветисян, И. А. Проблемы повышения качества высшего профессионального образования в современной России: история и пути их решения / И. А. Аветисян // Вопросы территориального развития. – 2021. – Т. 9, № 2. – DOI 10.15838/tdi.2021.2.57.5. – EDN OXIIAI.
2. Ангаева, А. Б. К вопросу модернизации системы высшего образования России / А. Б. Ангаева // Экономика и управление. – 2009. – № 3(43). – С. 96-99. – EDN KWBGNR.
3. Качество образования: формальность и реальность // Аккредитация в образовании. – 2016. – № 3(87). – С. 11-13. – EDN QIKOPV.
4. Мартыненко, М. А. Основные направления модернизации российского образования / М. А. Мартыненко // Студенческая наука и XXI век. – 2018. – № 16-2. – С. 207-209. – EDN XWFDHN.
5. Пидкасистый, П. И. Педагогика : Учебник и практикум / П. И. Пидкасистый. – 4-е изд., пер. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 408 с. – (Профессиональное образование). – ISBN 978-5-534-00932-3.
6. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 N 1642 (ред. от 22.06.2024) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/7cdb6b823c28cffc11772942395c6357491e784f/ (дата обращения 01.10.2024 г.).
7. Приказ Минобрнауки России от 27.12.2016 N 1663 (ред. от 15.08.2022) «Об утверждении Порядка назначения государственной академической стипендии и (или) государственной социальной стипендии студентам, обучающимся по очной форме обучения за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, государственной стипендии аспирантам, ординаторам, ассистентам-стажерам, обучающимся по очной форме обучения за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, выплаты стипендий слушателям подготовительных отделений федеральных государственных образовательных организаций высшего образования, обучающимся за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета» (Зарегистрировано в Минюсте России 24.01.2017 N 45376).
8. Приказ Минобрнауки России от 21.08.2020 N 1076 (ред. от 16.11.2023) «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.09.2020 N 59805) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.05.2024).
9. Середа, М. В. Мотивация персонала как фактор устойчивого развития предприятий АПК / М. В. Середа, Э. Н. Степанова, Д. А. Степанов // Развитие отраслей АПК на основе формирования эффективного механизма хозяйствования : сборник научных трудов III Международной научно-практической конференции, Киров, 17 ноября 2021 года / Редакционная коллегия: А. Г. Праздников, Н.В. Никонова, Ю.С. Жукова, Л. А. Козлова; главный редактор Е.С. Симбирских. – Киров: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Вятский государственный агротехнологический университет, 2021. – С. 248-252. – EDN NLMUMC.
10. Середа, М. В. Эффективные деловые коммуникации в современной цифровой среде / М. В. Середа, Э. Н. Бохан // Экономика и управление : материалы Всероссийской научно-практической конференции, Новочеркасск, 22–23 октября 2020 года. Том

Выпуск 29. – Новочеркасск: Новочеркасский инженерно-мелиоративный институт имени А.К. Кортунова ФГБОУ ВПО «Донской государственный аграрный университет», 2020. – С. 138-142. – EDN IHRFRQ.

11. Степанова, Э. Н. Мотивационный механизм как фактор стратегии устойчивого экономического развития АПК / Э. Н. Степанова // Студенческая наука - взгляд в будущее: Материалы XVII Всероссийской студенческой научной конференции, Красноярск, 16–18 марта 2022 года. Том часть 3. – Красноярск: Красноярский государственный аграрный университет, 2022. – С. 250-256. – EDN WCMQUU.

12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ в редакции с изменениями от 08.08.2024 г. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_ doc_LAW_140174/ (дата обращения 01.10.2024 г.).

13. Филиппова, Л. Н. Проблема рационального использования природных ресурсов / Л. Н. Филиппова, Э. Н. Степанова // Мелиорация как драйвер модернизации АПК в условиях изменения климата : Материалы V Международной научно-практической интернет-конференции, Новочеркасск, 22–24 апреля 2024 года. – Новочеркасск: Лик, 2024. – С. 455-461. – EDN RFOZQP.

14. Филиппова, Л. Н. Современные педагогические технологии в образовательном процессе / Л. Н. Филиппова, Э. Н. Степанова, И. О. Харитонова // Мелиорация как драйвер модернизации АПК в условиях изменения климата : Материалы IV Международной научно-практической интернет-конференции, Новочеркасск, 24–26 апреля 2023 года. – Новочеркасск: ООО "Лик", 2023. – С. 492-496.

15. Щуркова, Н. Е. Педагогические технологии : Учебное пособие / Н. Е. Щуркова. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2020. – 1 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-07402-4. – EDN YXDLVH.

1.4. Воспитывающие возможности преобразующего обучения в вузе

Одним из трендов развития культуры и цивилизации в XXI в. является процессы преобразования стратегий и тактик образования. Во всех странах большое внимание уделяется развитию системы образования, изменения в которой касаются всех этапов, начиная от дошкольного и заканчивая высшим образованием. Выделяются большие средства на строительство и оборудование по последнему слову техники новых детских садов, школ, образовательных центров, кампусов. Образовательные организации оснащаются мультимедийными комплексами и интерактивным оборудованием, требующим применения качественно-новых педагогических технологий. В федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) постоянно вносятся изменения направленные на улучшение качества образования и на создание и развитие единого образовательного пространства на всей территории РФ. Добавляются новые предметы и дисциплины, в значительной степени способствующие единению обучения и воспитания для реализации позитивной социализации обучающегося. Осознавая важность реализуемых процессов, нельзя не задуматься о том, что мы понимаем под категорией «качество образования» и каковы критерии и показатели ее оценки. К сожалению, качество образования часто измеряется в стандартных и уже не отвечающих современным реалиям категориях: рейтингом образовательной организации или количеством баллов, набранных учащимся на

ОГЭ или ЕГЭ. Именно этот подход часто приводит к критике тестовых форм контроля, которые незаслуженно обвиняют в использовании большого количества учебного времени на натаскивание к экзаменам. У некоторых обучающихся, а иногда и у педагогов наблюдается полярность мышления (если человек набрал мало баллов – он неудачник/лентяй/глупый и наоборот), что в отдельных случаях приводит к очень печальным последствиям в виде суицидов школьников или даже студентов по причине низких баллов по ЕГЭ или не сданной сессии. «Дети, обучающиеся в заведениях с высоким уровнем конкуренции, специальным отбором и системой рейтингов, демонстрируют большую склонность с суицидальному поведению по сравнению с детьми из учебных заведений, где такие формы стимуляции не используются» [8]. Конкуренция и постоянные требования высоких баллов по всем предметам создают нездоровую атмосферу среди школьников и не каждый выдерживает такое психологическое давление. Подростковый суицид является одним из наиболее серьезных проявлений психических расстройств на фоне школьной дезадаптации и экзаменов [2, С. 651]. Очень печально, что Россия занимает первое место в Европе по количеству суицидов среди детей и подростков [8]. Что касается студентов, по данным исследований суициды у них чаще всего наблюдаются в январе, мае и октябре, что сильно отличается от обычных проявлений сезонности суицидов в средней географической полосе. «Совершенно очевидно, что подъёмы <суицидов> связаны с сессиями (зимняя и весенняя) и с началом учебного года, когда обучающиеся переживают наиболее выраженный стресс и проблемы адаптации, в то время как с наступлением каникул (в июле и особенно в августе) самоубийства студентов крайне редки» [7, С. 46].

Нередко можно наблюдать искренние слезы студентов после экзамена, так как вместо «отлично», получили «хорошо». Эти примеры показывают, что обучающиеся иногда забывают про суть получение образования – самореализацию специалиста и человека.

Представление о ментальных образовательных моделях, избираемых студентами. Понимание сути образования формирует иное представление о его цели. В.А. Хриптович изучив работы Г. Гарднера и В. Фишмана выделил четыре ментальные модели, которые описывают мотивы и цели получения высшего образования американскими студентами: инерционная, транзакционная, исследовательская и трансформационная [9, С. 224-225].

Инерционная модель является наиболее пассивной и незрелой из всех, так как студенты с такой ментальной моделью получают высшее образование или по настоянию родителей или потому что «так положено». На самом деле на момент окончания школы студенты, реализующие инерционную ментальную модель еще не определились с тем, чем же они хотят заниматься в жизни, и учеба в вузе для них становится своеобразной «отсрочкой» экзистенциального выбора. По данным исследований меньше 5% американских студентов имеют инерционную ментальную модель [9, С. 225]. В России исследования учебной мотивации студентов-первокурсников показали, что около 3% студентов получают высшее образование по требованию родителей, и 7% получают высшее образование ради получения диплома неважно какой профессии [6, С. 25]. Таким образом, мы можем заключить, что в России почти 10% студентов-первокурсников имеют инерционную ментальную модель.

Транзакционная ментальная модель является наиболее распространенной, и для американских, и для российских студентов. Студенты с такой ментальной моделью ориентированы на успешную карьеру и высокооплачиваемую работу в будущем. Высшее образование рассматривается ими как получение определенных компетенций, а также

обретение полезных социальных связей. В Америке транзакционная модель выявлена у 45% студентов [10, С. 121]. В России по данным опроса 77% студентов получают высшее образование для того, чтобы найти высокооплачиваемую работу [6, С. 25]. Это подтверждают данные и другого исследования: «наиболее значимыми мотивами к получению высшего образования для первокурсников являются мотивы материального благополучия и профессионализма» [4, С. 48]. Соответственно, такие мотивы российских студентов наиболее подходят под определение транзакционной модели.

Исследовательская ментальная модель наблюдается у студентов, активно ищущих свое место в жизни, для этого они углубляются в изучение различных областей знаний, пробуют новые виды деятельности, заводят знакомства как с сокурсниками, так и с преподавателями [10, С.121]. Их активный поиск направлен на самопознание и самоопределение в жизни. Возможно, они, как и студенты с инерционной ментальной моделью, на момент окончания школы тоже не до конца осознавали свой будущий профессиональный путь, однако они, в отличие от студентов с инерционной моделью, предпочли активную позицию по самоопределению. В соответствии с исследованиями 36% американских студентов имеют исследовательскую ментальную модель [10, С. 122].

Трансформационная ментальная модель представляет собой совсем иной взгляд на образование. Человек с такой моделью стремится переформатировать свое сознание с целью изменить себя к лучшему. Как правило узнавая что-то новое о мире люди накладывают полученные знания на свои убеждения и личный опыт чаще всего считая их абсолютно верными, соответственно, они способны воспринимать новую информацию только в том объеме, в котором она не противоречит их убеждениям и понятиям, а любое противоречие чаще отторгается. Люди с трансформационной ментальной моделью склонны размышлять о своих убеждениях и ценностях, подвергать их критике и сомнению, соизмеряя с другими точками зрения и убеждениями [10, С. 121]. Соответственно, такие люди, получая высшее образование, более пластичны к новой информации, лучше и глубже усваивают знания. Они ожидают от высшего образования не столько получения определенных компетенций и общественных связей, сколько ментального изменения, более глубокого познания себя и мира. Отличие трансформационной модели от исследовательской состоит в том, что самопознание студента при исследовательской модели заключается в активном поиске своего призвания и места в жизни, а самопознание студента при трансформационной модели заключается в научении мыслить, размышлять и анализировать, при том, что студент уже самостоятельно осуществил выбор своей профессии. В Америке у 16% студентов выявлена трансформационная ментальная модель [10, С. 122]. В России по данным исследования «13% студентов поступили для расширения своего кругозора и получения жизненного опыта» [6, С. 25]. Так как исследуемая в статьях выборка не рассматривалась в классификации четырех ментальных моделей Г. Гарднера и В. Фишмана, то отделить исследовательскую модель от трансформационной представляется сложным. Предположим, что эти 13% примерно поровну делятся между исследовательской и трансформационной ментальными моделями.

Чтобы оценить эффективность обучения в вузе Г. Гарднер и В. Фишман предложили ввести понятие HEDCAP (Higher Educational Capital) – «капитал высшего образования» [9, С. 225]. В нем помимо учета средних баллов за обучение и академической успеваемости главным образом авторы проверяли способы мышления, рассуждения и рефлексии учащихся по важным предметам [10, С. 79]. Проанализировав книгу Г. Гарднера и В. Фишмана В.А., Хриптович приходит к выводу, что «больше всего пользы для развития мыш-

ления получают от образования студенты, которые воспринимают обучение в колледже как возможность для самопознания. Меньше всего – те, кто учится ради карьеры» [9, С. 225-226]. Здесь стоит уточнить, что под словом «колледж» автор вероятнее всего имеет ввиду высшие учебные заведения (которые в англоязычных статьях часто обозначаются словом «college»), так как в книге Г. Гарднера и В. Фишмана речь идет о высшем образовании, и в Америке нет среднего профессионального образования, которое в России обеспечивают колледжи. Мы согласны с приведенной цитатой В.А. Хриптовича, действительно, наименее полезными являются инерционная и транзакционная ментальные модели, а наиболее полезными исследовательская и трансформационная. Из которых трансформационная модель является наиболее продуктивной и отражает истинную суть образования.

Возможности преобразующего обучения в воспитательном процессе. Как же сориентировать студентов на трансформационную модель? В этом может помочь преобразующее (трансформативное) обучение. Автором теории преобразующего обучения является Джек Мезиров. Свою теорию он начал развивать на примере взрослых, продолжающих обучение после длительного перерыва, однако его размышления об образовании можно отнести ко всем этапам. Он утверждает, что «обучение – не простое накопление знаний, умений и навыков, но последовательное изменение личностной системы координат, т. е. мировоззрения» [9, С. 221]. И главной целью образования Дж. Мезиров видит развитие самостоятельного мышления. Конечно, такие важнейшие изменения не могут происходить быстро, на них требуется много времени.

На основании теории Дж. Мезирова С. Бринсон сформулировал десять стадий преобразующего обучения: 1. дезориентирующая дилемма (несовпадение опыта человека и его мировоззрения с новой информацией) 2. самоанализ 3. критическая оценка своих предубеждений 4. осознание того, что все проходят подобную трансформацию 5. поиск новых способов поведения 6. разработка плана действий по изменению своего мировоззрения 7. приобретение знаний и навыков для реализации планов 8. проверка приобретенных знаний и новых социальных ролей на практике 9. развитие компетентности и уверенности в новой роли 10. реинтеграция (привыкание к новым взглядам и возвращение к привычной жизни, но уже с обновленным мировоззрением) [9, С. 222-223].

Заметим, что одним из важных факторов капитала высшего образования Г. Гарднер и В. Фишман отмечают рефлексию. С. Бринсон выделяя десять стадий преобразующего обучения также указывает на важность самоанализа, без которого невозможно дальнейшая трансформация человека, и важность критической оценки своих предубеждений. Можно сказать, что без рефлексии образование, по сути, невозможно. Д.А. Леонтьев и Е.Н. Осин предложили дифференцировать рефлексию на четыре типа: арефлексия, интроспекция, квазирефлексия и системная рефлексия [5]. Из них по форме они разделяют эти четыре типа на «хорошую» и «дурную» рефлексию. К «хорошей» относят только системную рефлексию как способность отстраненно посмотреть на ситуацию и увидеть различные пути решения, учитывая разные точки зрения. К «дурным» типам рефлексии относят все остальные. Арефлексия представляет собой сосредоточенность только на внешнем и полное отсутствие самоконтроля. Интроспекция или как ее еще называют «самокопание» представляет собой сосредоточенность на внутреннем, исключая внешнее. А квазирефлексия представляет собой сосредоточенность на прошлом или будущем, на воспоминаниях или фантазиях, такой вектор и вовсе уводит от реальности. Таким образом наиболее полезной и продуктивной является системная рефлексия. Человеку с хорошо

развитой системной рефлексией легче будет выстраивать поведенческие стратегии, руководствуясь принципами трансформационной ментальной модели.

Итоги эмпирической оценки осмысленности образовательных моделей студентами. Осенью 2023 года нами было проведено исследование, в котором приняли участие 415 студентов колледжей, училищ и вузов разных городов России и различных направлений обучения. Это студенты технического, лингвистического, музыкального, медико-биологического, психологического, филологического и других направлений обучения из Москвы, Рязани, Воронежа, Мелитополя, Архангельска, Омска и других городов РФ. Средний возраст студентов составил 20 лет. В исследовании участвовали 303 девушки и 112 юношей. Целью исследования было выявление взаимосвязи субъективного ощущения счастья и преимущественно-избираемого типа рефлексии студентов различных направлений обучения. На основании анализа литературы было сделано предположение о наличии взаимосвязи направления обучения и определенного типа рефлексии, а также о наличии взаимосвязи типа рефлексии и субъективного ощущения счастья. Для проверки выдвинутой гипотезы использовались данные собранные при помощи следующих личностных опросников: «Дифференциальный тип рефлексии» Д.А. Леонтьева, Е.М. Лаптевой, Е.Н. Осина и А.Ж. Салиховой, «Диагностика субъективного благополучия» Р.М. Шамионова, Т.В. Бесковой и «Оксфордский опросник счастья, OHQ» М. Аргайла, П. Хиллса в адаптации А.М. Голубева и Е.А. Дорошевой.

Результаты исследования показали, что высокий уровень системной рефлексии выявлен у почти 10% студентов. При этом среди девушек около 11% имеют высокий уровень системной рефлексии, в то время как среди юношей только 7%. Низкий уровень системной рефлексии выявлен почти у 15% студентов, из них юноши составляет 27,5%, а девушки 10%. По этим данным можно сделать вывод, что системная рефлексия у юношей менее развита, чем у девушек.

Исследование уровня счастья студентов, показало, что высокий уровень счастья характерен только для 12% студентов, в то время как низкий – для 24% студентов. Из них низкий уровень счастья обнаружен у 29% юношей, и у 22% девушек. Таким образом, можно сделать вывод, что юноши чувствуют себя более несчастными, чем девушки. Также согласно отдельным вопросам из Оксфордского опросника счастья 40% юношей и 22% девушек смотрят в будущее без особого оптимизма. Ощущение несчастья, неуверенности в позитивном будущем у студентов, вероятнее всего связаны с неудовлетворенностью своим местом в жизни, выбранной профессией, возможно неправильно поставленными целями.

В ходе нашего исследования была подтверждена гипотеза о взаимосвязи субъективного ощущения счастья и преимущественно-избираемого типа рефлексии. А гипотеза о том, что характер взаимосвязи уровня счастья, субъективного благополучия и рефлексии имеет отличия для студентов различных направлений подготовки подтвердилась частично.

Для выявления корреляционных связей счастья, субъективного благополучия и рефлексии студентов разных направлений обучения были исследованы результаты 57 студентов технического, 56 студентов лингвистического, 46 студентов музыкального, 47 студентов медико-биологического и 56 студентов гуманитарного направлений обучения. В последнюю группы собраны студенты таких направлений обучения как психология, документоведение, филология, реклама и маркетинг, менеджмент, социология, педагогика, юриспруденция и другие.

Статистическая обработка и верификация эмпирических данных проводилась при помощи программ Excel и SPSS Statistics Ver. 27. Данные были проверены на нормальность распределения при помощи критерия Колмогорова-Смирнова.

На основании наличия нормального распределения у студентов технического направления обучения обнаружена значимая прямая корреляционная связь между системной рефлексией, счастьем и субъективным благополучием, слабая прямая корреляционная связь между квазирефлексией счастьем и субъективным благополучием и практически отсутствующая связь между интроспекцией, счастьем и субъективным благополучием. Установленные связи, значение коэффициента корреляции и уровня значимости можно увидеть на рисунке 1.



Рисунок 1 - Корреляционные связи счастья, субъективного благополучия, системной рефлексии, интроспекции и квазирефлексии студентов технического направления обучения

Из приведенной схемы видно, что у студентов технического направления обучения хорошо развита системная рефлексия, вероятно, это связано с необходимостью немного дистанцироваться, чтобы принять правильное решение, учитывая все входящие переменные. Однако интроспекция и квазирефлексия развиты слабо. Можно предположить, что это связано с дефицитом гуманитарных предметов и гуманитарной культуры в целом.

У студентов лингвистического направления наблюдается средняя корреляционная связь между системной рефлексией, счастьем и субъективным благополучием, значимая обратная корреляционная связь между квазирефлексией, счастьем, субъективным благополучием и интроспекцией. Установленные связи, значение коэффициента корреляции и уровня значимости можно увидеть на рисунке 2.

Студентов лингвистического направления обучения отличает наибольшая развитость всех трех типов рефлексии, вероятно, это связано со значительной коммуникативной активностью, в процессе изучения иностранных языков, а также с необходимостью анализа вербальных конструкций и допускаемых в процессе речепроизводства ошибок как собственных, так и партнеров по общению, что и способствует развитию интроспекции и системной рефлексии, придумывают рассказы и ситуации для отработки навыков гово-

рения на иностранном языке, что тренирует квазирефлексию, разбирают и анализируют речь литературных персонажей, сюжет, замысел автора, что способствует развитию системной рефлексии.



Рисунок 2 - Корреляционные связи счастья, субъективного благополучия, системной рефлексии, интроспекции и квазирефлексии студентов лингвистического направления обучения

У студентов музыкального направления обучения наблюдается прямая корреляционная связь средней силы между счастьем и системной рефлексией, а также обратная корреляционная связь средней силы между интроспекцией, счастьем и субъективным благополучием. Установленные связи, значение коэффициента корреляции и уровня значимости можно увидеть на рисунке 3.

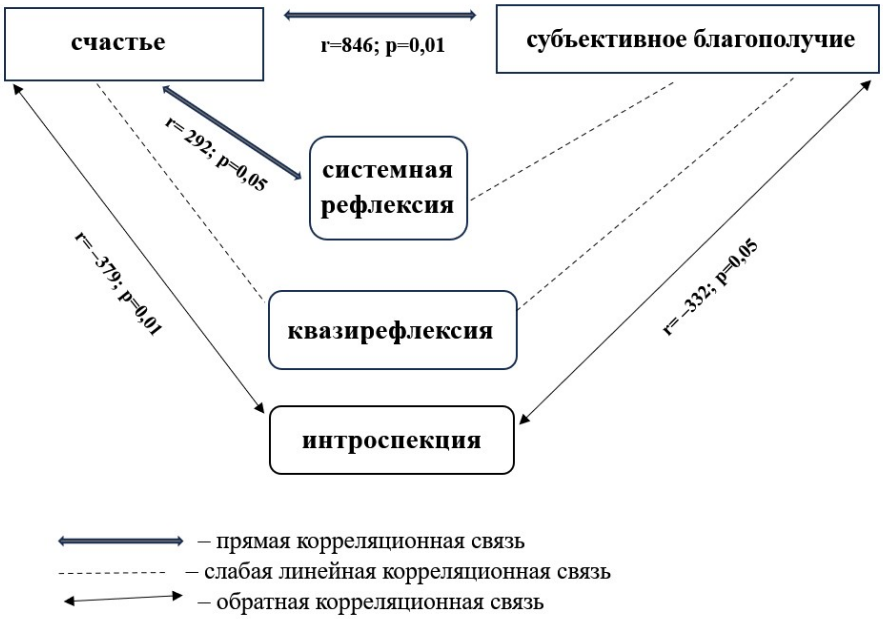


Рисунок 3 - Корреляционные связи счастья, субъективного благополучия, системной рефлексии, интроспекции и квазирефлексии студентов музыкального направления обучения

У студентов музыкального направления обучения более развита интроспекция, на наш взгляд это связано с большим количеством публичных выступлений (как сольных, так и в составе коллективов), связанных с большой ответственностью. Возможно, студенты музыкального направления обучения часто углубляются в самоанализ и эгоцентризм. Они не всегда способны видеть ситуацию целиком и адекватно отражать свою роль в картине мира, так как музыка уводит их в свой мир.

У студентов медико-биологического направления обучения наблюдается только обратная корреляция средней силы между квазирефлексией и счастьем. Установленные связи, значение коэффициента корреляции и уровня значимости можно увидеть на рисунке 4.

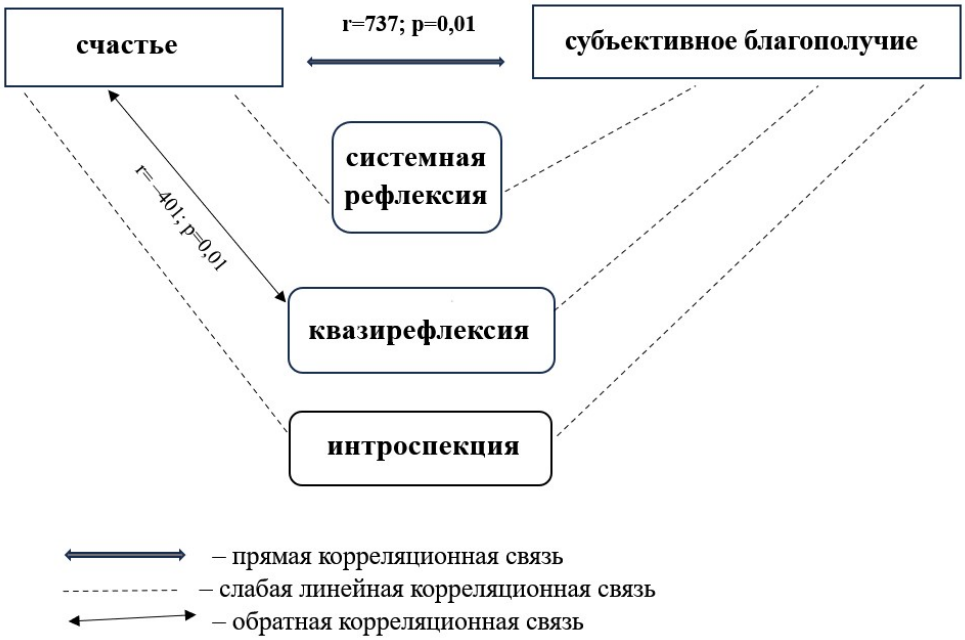


Рисунок 4 - Корреляционные связи счастья, субъективного благополучия, системной рефлексии, интроспекции и квазирефлексии студентов медико-биологического направления обучения

У студентов медико-биологического направления обучения наблюдается развитая связь между счастьем и квазирефлексией. Нужно отметить, что именно студенты этого направления в наибольшей степени подвержены профессиональному выгоранию и потере целеполагания в профессии [3]. В статье «Анализ причин демотивации в выборе профессии врача у студентов медицинского университета» говорится о том, что почти 18% студентов выпускных курсов разочаровались в профессии врача. Мотивами поступления в медицинский университет у разочаровавшихся в выбранной профессии студентов были «материальная заинтересованность», «отсутствие проблем с трудоустройством», что мы относим к транзакционной ментальной модели, а также «совет родителей», что мы относим к инерционной ментальной модели. Мы видим, что при поступлении в вуз эти студенты имели слабое представление о реальной профессиональной деятельности врача и по всей видимости испытывали иллюзии о социальном статусе врача, об эффективности организации системы здравоохранения, об адекватности оплаты труда и о соответствии своих личных качеств избранной профессии. [1, С. 16-17] Вероятно, выявленная в нашем исследовании взаимосвязь счастья с квазирефлексией объясняется склонностью к фантазии по поводу выбранной специальности.

У студентов гуманитарного направления обучения наблюдается обратная корреляционная связь средней силы между квазирефлексией и счастьем и между интроспекцией, счастьем и субъективным благополучием. Установленные связи, значение коэффициента корреляции и уровня значимости можно увидеть на рисунке 5.

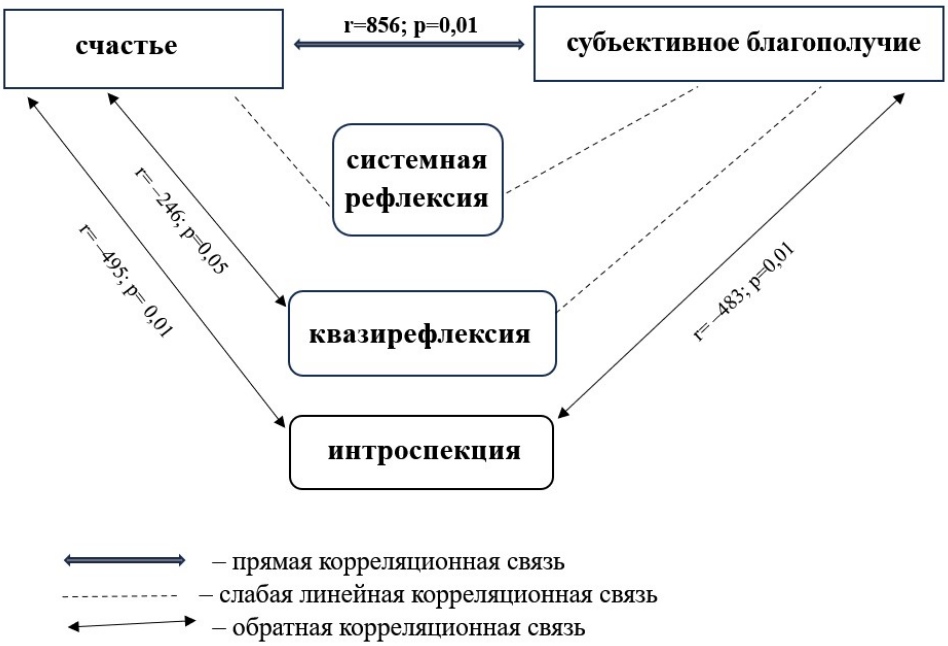


Рисунок 5 - Корреляционные связи счастья, субъективного благополучия, системной рефлексии, интроспекции и квазирефлексии студентов гуманитарного направления обучения

У студентов гуманитарного направления обучения наиболее выражена связь счастья и субъективного благополучия с интроспекцией, что, на наш взгляд, связано с большим количеством гуманитарных предметов, которые изучая человека, позволяют углубиться в самоанализ.

Таким образом, обобщив изученные теоретические материалы и полученные эмпирические данные можно сделать вывод об исключительной важности и даже можно сказать централизующей силе рефлексии в образовании. Она взаимосвязана не только с субъективным благополучием и ощущением счастья студентами, но и с трансформацией их мировоззрения.

В заключении можно отметить, что преимуществом преобразующего обучения является его принципиальное отличие от других моделей обучения. Преобразующее обучение нацелено на формирование у обучающегося трансформационной ментальной модели и профессионального мировоззрения помимо необходимых знаний и компетенций.

Преобразующее обучение тесно связано с формированием системной рефлексии, так как обучающемуся необходимо сравнивать и анализировать свои знания и свой опыт с новой, полученной во время обучения информацией. А умение анализировать свои знания, свои действия и жизненные ситуации, видеть проблему целиком и искать разнообразные пути решения является залогом как успешной профессиональной деятельности, так и субъективного ощущения счастья, что подтверждается данными нашего исследования.

Разработка модели преобразующего обучения заключает в себе большой потенциал для самоопределения и саморазвития человека средствами образования в современном

мире. Это требует дальнейшей выработки стратегий трансформационного обучения, границы их применимости и оценки их педагогической эффективности.

Список литературы

1. Алексеенко С.Н., Гайворонская Т.В., Дробот Н.Н. Анализ причин демотивации в выборе профессии врача у студентов медицинского университета // Международный научно-исследовательский журнал, 2021. №11–3 (113). С. 15–20. DOI: https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.113.11.078

2. Ильина А.Н., Горявина Е.О., Мурзакаев А.А. Оценка суицидального риска среди учащихся выпускных классов образовательных школ на фоне итоговых экзаменов // Актуальные вопросы современной медицинской науки и здравоохранения: материалы VI Международной научно-практической конференции молодых учёных и студентов, посвященной году науки и технологий, (Екатеринбург, 8-9 апреля 2021 г.) : в 3-х т. – Екатеринбург : УГМУ, 2021. – Т.2. – С. 650-654.

3. Иоаниди Д.К., Сычева Т.Ю., Мартынова Е.Ю. Теоретический анализ феномена эмоционального выгорания у студентов-медиков // Наука и социум. Материалы XII международной научно-практической конференции «Инновации в медицине, психологии, педагогике» Россия, Новосибирск – Турция, Кемер 2–8 мая 2021. Новосибирск: Изд-во АНО ДПО «СИППИСР», 2021. С. 28–33.

4. Крушельницкая О.И., Полевая М.В., Третьякова А.Н. Мотивация к получению высшего образования и ее структура // Электронный журнал «Психолого-педагогические исследования» 2019. Том 11. № 2. С. 43–57. doi: 10.17759/psyedu.2019110205 ISSN: 2587-6139 (online)

5. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. – Т.11. – №4. С. 110–135.

6. Мальцева С.М., Воронкова А.А., Оринчук В.А., Сябитова К.С. Мотивация получения высшего образования студентами первокурсниками // Russian Journal of Education and Psychology 2022, Том 13, № 2. С. 20–35.

7. Розанов В.А., Лаская Д.А., Шаболтас А.В. Самоубийства студентов – что мы знаем, и чего мы не знаем (результаты анализа сетевых СМИ) // Суицидология 2021, Том 12, №3 (44). С. 39-57.

8. Холмогорова А.Б. Когнитивная психотерапия суицидального поведения: история разработки, современное состояние, перспективы развития [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2013. – N 2 (19)

9. Хриптович В.А. Технология преобразующего обучения // Современные тенденции в дополнительном образовании взрослых. Материалы VI Международной научно-методической конференции. Минск, 2022. С. 220–226.

10. Fischman, W. The Real World of College. What Higher Education Is and What It Can Be / W. Fischman, H. Gardner. – The MIT Press, 2022. – 408 p.

1.5. Некоторые аспекты повышения качества физкультурной деятельности студентов в процессе модернизации высшего образования

Общую теорию физической культуры определяют как интегративную систему научных знаний о сущности физической культуры, взятой в целом, об общих закономерностях ее функционирования, направленного использования и дальнейшего развития, прежде всего в системе факторов воспитания, социального формирования и оптимизации жизненных сил человека. Эта система знаний, как и все отрасли науки, непосредственно касающиеся человека, служит делу его всестороннего гармонического развития как активного члена общества [5].

Развиваясь с опорой на достижения многих смежных наук, общая теория физической культуры отнюдь не заменяет, не поглощает и не суммирует их. В усилившемся внимании к общей теории физической культуры находит одно из своих выражений интегративная тенденция, характерная для развития всей современной науки. Эта тенденция приобретает тем большее значение, чем острее становится опасность «информационного потопа», создаваемого лавинообразно нарастающим потоком частных сведений, например, представленных в Интернете [1].

По своему основному содержанию общая теория физической культуры относится преимущественно к общественным гуманитарным наукам, поскольку ее интересуют более всего человек и социальные факторы его направленного развития. Вместе с тем в нее входит и естественнонаучное содержание, поскольку она специально ориентирована на познание особенностей физической культуры как специфического фактора совершенствования естественных качеств и способностей человека, оптимизации его физического состояния и физического развития. Общая теория физической культуры призвана интегративно осмысливать по возможности всю совокупность основных компонентов, самых существенных свойств и связей, составляющих и объединяющих различные стороны физической культуры как многогранного целого, выявлять ее фундаментальные естественные и социальные основы, а также многообразные связи с другими сторонами культуры, факторами и условиями человеческого развития [2].

Общая теория физической культуры не может не быть органически взаимосвязанной со многими общественными и естественными науками. Это история физической культуры, социология физической культуры, организация и управление физкультурным движением. Сюда же можно отнести теорию и методику физического воспитания, поскольку ее можно рассматривать в этом отношении одновременно и как отрасль теории физической культуры, и как отрасль общей педагогики. То же можно сказать и о ряде других смежных с теорией физической культуры дисциплин гуманитарного характера, находящихся пока в стадии становления (социальная психология физкультурного движения и другие). Ее научная разработка просто не мыслится без широкой опоры на общие конструктивные результаты естествознания, особенно на обобщающие выводы биологических наук, изучающих фундаментальные закономерности функционирования и развития человеческого организма. Однако для упрочения естественнонаучного фундамента общей теории физической культуры все настоятельнее требуются, так сказать, «соединительные конструкции», цементирующие в целое отдельные блоки этого фундамента [3].

К настоящему времени общая теория физической культуры как научная дисциплина далеко еще не прошла стадию вполне завершенного формирования. Она предстает ди-

намичной, быстро пополняемой и обновляемой системой научно-теоретических знаний. Не завершилось еще и формирование теории физической культуры как учебной дисциплины (предмета преподавания в специальных учебных заведениях). Эти две формы существования теории (как научной и как учебной дисциплины) переходят одна в другую. Существенно также, что содержание учебной дисциплины дается в дидактически обработанном виде и его конкретная наполненность во многом зависит от имеющихся учебных разработок и от предпосылок, создаваемых преподаванием смежных учебных дисциплин. Все это не позволяет полностью отождествлять одноименные учебную и научную дисциплины [4].

Что касается учебной дисциплины «теория физической культуры», преподаваемой в настоящее время в российских институтах физической культуры, то ее введение продиктовано, прежде всего, необходимостью усиления профессиональной общетеоретической подготовки кадров высшей квалификации для массового физкультурного движения, стремительно продвигающегося по пути перерастания в всенародное. В своем нынешнем виде эта дисциплина является как бы переходным курсом от теории физического воспитания к общей теории физической культуры [5].

Цель работы. Теоретически изучить основные направления в повышении качества физического воспитания студентов в вузах на современном этапе модернизации высшего образования.

Методы исследования. В работе использованы методы теоретического анализа и обобщения данных отечественной научной литературы и практического опыты, включая наблюдения и сравнения.

Результаты исследования и их обсуждение. Для научного руководства функционированием и развитием физической культуры недостаточно простой интуитивной ориентации, основанной на эмпирически собранных о ней представлениях. Необходимо базироваться на правдивом адекватном теоретическом отражении этого явления, опирающемся на гносеологические принципы, требования и логически обоснованные критерии. При этом в соответствии с теорией познания первое требование состоит в том, чтобы физическая культура понималась как реально существующий элемент социального целого, который не является простой суммой сторон или аспектов, а проявляется через них.

Суждения студентов о влиянии физического воспитания на общекультурное развитие личности в большей степени связаны с улучшением форм телесного и функционального развития. Заметное снижение влияния физического воспитания на другие стороны личности обусловлены ее постановкой в вузах, недостаточной реализацией его гуманитарного содержания, негативным опытом предшествующих занятий, а также воздействием ближайшего окружения.

Менее четверти студентов приобщено к регулярной физкультурной и спортивной деятельности на досуге. На этом фоне наблюдается недостаточная эффективность пропаганды здорового образа жизни преподавателями физического воспитания, медицинскими работниками, средствами массовой информации.

К сожалению, возможности физического воспитания еще не получили должной оценки у студентов. Такое положение вызвано ограниченным образовательным потенциалом учебных занятий по физическому воспитанию.

Совокупность объективных и субъективных факторов, негативно воздействующих на организм студентов, при определенных условиях способствует появлению сердечно-сосудистых, нервных, психических заболеваний. К факторам риска следует отнести:

1. Социальные перемены, жизненные трудности, усиление значения субъективного фактора в оценке тех или иных жизненных ситуаций, постоянное ощущение недостатка времени.

2. Перенапряжение, связанное с загруженностью, хроническое психоэмоциональное перенапряжение, резкое ограничение физического компонента в жизнедеятельности.

3. Нервное и умственное переутомление, хроническая усталость, хроническое нарушение режима труда и отдыха, нерегулярное и несбалансированное питание.

У студентов, включенных в систематические занятия физической культуры и спортом и проявляющих в них достаточно высокую активность, вырабатывается определенный стереотип режима дня, повышается уверенность поведения, наблюдается развитие престижных установок, высокий жизненный тонус. Они в большей мере коммуникабельны, выражают готовность к содружеству, радуются социальному признанию, меньше боятся критики. У них наблюдается более высокая эмоциональная устойчивость, выдержка, им в большей степени свойствен оптимизм, энергия, среди них больше настойчивых, решительных людей, умеющих повести за собой коллектив. Этой группе студентов в большей степени присуще чувство долга, добросовестность, собранность. Они успешно взаимодействуют в работе, требующей постоянства, напряжения, свободнее вступают в контакты, более находчивы, среди них чаще встречаются лидеры, им легче удается самоконтроль [9].

Педагогические основы образовательного процесса по физической культуре в вузе. Полноценная актуализация потенциала личности студента тесно связана с ее здоровьем, работоспособностью, уровнем развития физических кондиций, культурой здоровья – личностными качествами, способствующими его сохранению и укреплению, представлениями о здоровье как ценности, мотивацией на ведение здорового образа жизни и ответственностью за собственное здоровье.

Следует отметить, что развитие личности зависит от уровня освоения ею базовой гуманитарной культуры, в том числе физической. Физическая культура выступает как составная часть общей и профессиональной культуры студента, важнейшей качественной характеристикой его личностного развития. Опираясь на естественнонаучную составляющую, физическая культура соответствует основной цели гуманитарного образования – достижению целостности знаний о человеке, путях и средствах освоения им окружающего мира.

Специфическими средствами и методами физическая культура оказывает влияние не только на физическую, но и на интеллектуальную, эмоциональную, духовную и другие сферы личности студента, помогает ей выбирать разумный и здоровый способ существования. Она разрешает противоречие между физическим и духовным, трудом и отдыхом, обеспечивает личности студента социальную устойчивость, психический комфорт. Объединяя телесное и духовное начало, физическая культура предстаёт в форме созидательной, творческой деятельности человека, отражающей процесс становления культуры.

Физическая культура личности студента проявляется в ее активности в познавательной, физкультурно-спортивной, организаторской, коммуникативной и других видах деятельности. Физкультурно-спортивная деятельность, которая является неотъемлемой частью жизни студентов, развивает их физическую и духовную сферы, обогащает нормами и ценностными ориентациями.

Термин «физкультурно-спортивная деятельность» подразумевает физкультурную деятельность и «спорт для всех», которые нацеливают на достижение физического совер-

шенства, хорошо вписываются в бюджет свободного времени, обеспечивают здоровье, высокую жизнеспособность. Они бескорыстны по своей сути, так как наградой служат радость и здоровье; требуют минимального технического оснащения. Спорт высших достижений сужает сферу общественной жизни усиленными режимами тренировок, сборов, соревнований, сопряжен с профессионально-спортивными болезнями, травмами. В нём используются формы материального и морального поощрения, а успехи в нём во многом обусловлены прогрессом техники (снаряжение, мази, одежда, медицинские препараты и так далее).

Занимаясь активно и систематически физкультурно-спортивной деятельностью, студенты улучшают свое физическое состояние и подготовленность, физически совершенствуются. Физическое совершенство отражает такую степень физических возможностей личности, которая позволяет наиболее полно реализовать свои сущностные силы, усиливает ее адаптивные возможности и рост на этой основе социальной отдачи. Степень физического совершенства определяется тем, насколько прочную основу оно представляет для дальнейшего развития, в какой мере готово к качественным изменениям и создает условия для них. Физическое совершенствование характеризует стремление личности студента к целостному развитию посредством избранного вида спорта или физкультурно-оздоровительной деятельности. При этом обеспечивается выбор средств, соответствующий ее морфофункциональным и социально-психологическим особенностям, раскрытию и развитию индивидуальности. Физическое совершенство является не просто желаемым качеством будущего специалиста, а необходимым элементом его личностной структуры [8].

В современном обществе большое значение имеет физический имидж — сложившийся в массовом сознании и имеющий характер стереотипа эмоционально окрашенный образ человека, обладающего физическим совершенством и красотой. Физический имидж органически связан со здоровьем как выражение единства физических и духовных способностей человека, их оптимальной согласованности и совершенства.

Физическая культура, предлагая широкий спектр форм, средств и методов управления индивидуальным состоянием, приемов по поддержанию настроения и работоспособности, определяет способность личности студента к саморазвитию, проявление творчества в использовании средств физической культуры, отражает отношения, возникающие в процессе физкультурно-спортивной, общественной и профессиональной деятельности.

С этих позиций образовательно-воспитательные приоритеты в физическом воспитании студентов охватывают воспитание ценностного отношения к собственной жизни, своей личности, физической культуре и спорту как средству духовного и телесного совершенствования; утверждение в сознании здорового образа жизни как социально-культурной и личностной ценности; создание образовательного пространства, способствующего саморазвитию, обретению нового субъектного опыта; применение культурных практик, ориентированных на развитие и совершенствование телесной и психической природы.

Сформированность физической культуры личности актуализирует ее самоценность, высокий уровень самопознания, действенное самоуправление, полноценное самовыражение в жизнедеятельности, культурную преобразовательную деятельность.

В образовательном пространстве физическая культура личности студента формируется, опираясь на ценностно-нормативную и технологическую составляющие. Цен-

ностно-нормативная ведет к формированию норм, идеалов, ценностей, на основе которых эффективна соответствующая им физкультурно-спортивная деятельность. Только соответствующим образом сформированное мировоззрение позволяет осознать роль физической культуры, понять природу своего тела, оценить потенциал физических упражнений, их познавательный, эмоционально-оценочный и перспективно-практический смысл. Технологическая составляющая проявляется в совершенствовании педагогических методов, приемов, способов и средств развития физической культуры, в которой образцы совершенной психики и моторики задают «планку» развития, ориентируют на творческое освоение и развитие знаний, двигательных умений и навыков.

Образование по физической культуре – это процесс передачи студентам ее ценностей, которые определяют их мировоззрение, самосознание, мотивацию и направленность учебной и внеучебной деятельности, жизнедеятельность. Под ценностями понимаются предметы, явления и их свойства, необходимые обществу и личности как средства удовлетворения потребностей, формируемых в процессе усвоения личностью социального опыта. В ценностях отражены цели, убеждения, идеалы, интересы студентов, их представления о желаемом. В присвоении студентами определенных ценностей проявляется их физическое, психическое и социальное развитие [4].

Ценность выступает внутренним, эмоционально освоенным студентом ориентиром его деятельности, собственной духовной интенцией, глубоко личным, выработанным им самим отношением. Ценности физической культуры обладают познавательным значением, обосновывают цели, к которым студент должен стремиться, и основные средства их достижения, помогают осуществлять социально одобряемый выбор поведения. Познанные ценности стимулируют поведение и поступки, программируя желаемое будущее, заставляют совершать должное в повседневной жизни, в чем и состоит их значение при формировании норм, привычек, образа жизни, стиля поведения.

Ценности физической культуры в профессионально-ценностной ориентации будущих специалистов детерминируют свободное самоопределение и самоутверждение в профессиональной деятельности, наиболее полную самореализацию в ней в соответствии со своими способностями и возможностями; творчество в организации оптимального режима и условий индивидуального и коллективного труда, использовании рекреативно-восстановительных мероприятий в свободное время; ведение здорового образа жизни.

Практика образования по физической культуре в вузе показывает, что формальный характер презентации социальных ценностей физической культуры, типичные прямолинейные воздействия на сознание, поведение и отношение студентов не приводят к их превращению в личностные. Поэтому необходимым условием педагогического процесса является обращение к ценностным аспектам формирования сознания, так как ценности являются той содержательной, мировоззренческой, методологической, фундаментальной формирующей основой априори, изначально обеспечивающей достижение требуемого в воспитании результата.

Чтобы выработать суждение о ценности или не ценности того или иного явления, студент должен знать о нем. Так, знание может быть итогом обычного жизненного опыта или образовательного процесса в вузе, самообразования. Ориентация студента на освоение ценностей возникает тогда, когда после их предварительной положительной оценки он проектирует в своем сознании овладение ими и это делает, учитывая не только свои потребности, но и возможности. Некоторые студенты перенимают от окружающих взгляд на нечто как на ценность, достойную того, чтобы на нее ориентироваться в своем

поведении и деятельности, и тем самым закладывают в себе основы новой потребности, которой раньше у них не было. Познание стимулирует познавательную активность в том направлении, которое студент считает желательным. Ценности образования не могут быть навязаны, они должны быть приняты субъектами педагогического процесса. Лишь имеющие для студента ценность знания и умения (образовательный аспект), качества, свойства, развиваемые способности, психические, физические и другие функции (воспитательный аспект) ведут к преобразованию его индивидуальности.

В противоположность объективной природе ценностей физической культуры их восприятие и оценивание индивидом всегда субъективны. Оценка может быть как истинной (если соответствует ценности), так и ложной (если не соответствует). Диалектичная по своей природе, она может приводить к переоценке ценностей в связи с изменением, как деятельности студента, так и объективных условий его развития на разных этапах обучения. На эмоциональном уровне оценка ценностей физической культуры сопровождается чувством удовлетворенности или неудовлетворенности; на рациональном – осознанием их полезности и значимости.

Механизм формирования ценностного сознания личности состоит в следующем. Воспринимаемые ею ценностные представления проходят через «фильтр» самосознания и дифференцируются на «знания» и «личностные смыслы». Далее, преломляясь через условия жизнедеятельности, они распределяются на подтвержденные и неподтвержденные, на реально управляющие действиями и поступками личности и на те, которые хранятся в ее сознании. Ценность, присутствующая в сознании, как только знаемая, но не имеющая реального личностного смысла и побудительной силы, может впоследствии, приобретая и то и другое, становиться истинной личностной ценностью.

Основной механизм формирования ценностных отношений к физической культуре заключается в решении конкретных повторяющихся задач, в ходе которых студент учится оценивать свои возможности соотносительно с задачами и себя по своим реальным достижениям. С определенного этапа он начинает совершенствовать свою деятельность на сознательной основе, что связано с механизмами самооценки, оценки своих достижений и неудач, включения оценочного механизма регуляции качества деятельности.

Интересы могут быть непосредственными (к процессу деятельности) и опосредованными (к ее результатам), реализованными (объективная потребность удовлетворяется на практике) и нереализованными, активными (действенными) и пассивными (созерцательными), устойчивыми (длительными, связанными с основным содержанием и свойствами личности) и неустойчивыми, широкими и узкими, глубокими и поверхностными. Они дают простор для использования необходимых педагогических решений и воздействий для активизации деятельности студентов по освоению ценностей физической культуры.

В структуре деятельности студента ценностное отношение к физической культуре тесно связано с эмоциональными, познавательными, волевыми ее сторонами и выражает внутреннюю основу отношения личности к действительности. Характер направленности на ту или иную деятельность зависит от системы ценностей индивида, определяющей его отношение к тем объектам, ради которых эта деятельность осуществляется. Одни объекты могут вызывать эмоциональную (чувственную), другие – познавательную, третьи – поведенческую активность.

Процесс профессиональной подготовки специалистов требует формирования у них четких ориентиров жизнедеятельности, умения отделять подлинные ценности от мни-

мых, воспринимать и оценивать сложные противоречивые явления и процессы современного мира с позиций научного мировоззрения, отражающего действительность не только в ее целостности, но и в реальной значимости для человека. Студенты проходят обучение в том возрасте, когда процесс ценностного самоопределения личности на мировоззренческом уровне не завершен. Ценностные представления личности подвержены частым колебаниям, изменениям, не наделены законченным личностным смыслом, не имеют прочной мировоззренческой основы. Необходимым условием образовательного процесса по физической культуре выступает формирование у студентов мировоззренческих ценностных структур самосознания, ведущую роль в которых играет активное, свободное, творческое самоосуществление жизнедеятельности, утверждение в ней гуманистических ценностей [7].

Интериоризация студентом ценностей физической культуры зависит от осознания им своей сущностной определенности, прежнего опыта и познанных на его основании возможностей; заинтересованности в своем развитии для ожидаемого и желательного будущего, связанного с удовлетворением определенных потребностей; определения целей, достижение которых приблизит к осуществлению воспринятого идеала; способности реализовывать собственные замыслы, волевых качеств. Цель учебного процесса по физической культуре должна заключаться не столько в освоении студентом определенного объема знаний, умений и навыков, сколько в формировании у него мотивированной личностной активности, предопределяющей путь к расширению своего социокультурного опыта.

Формирование деятельно-практического отношения к собственному телу как одной из главных ценностей требует значительных волевых, физических и нравственных усилий, мобилизации огромного творческого потенциала, умений активизировать свои природные возможности. Широкий спектр образовательных средств по физической культуре может быть приведен в действие, если ориентирован на формирование студента как ее субъекта. Идентифицируя себя в ней, самоопределяясь в ее ценностях, осознавая свои потребности и цели, он преобразует процесс педагогического управления в саморазвитие, воспитания – в самовоспитание, образования – в самообразование, совершенствования – в самосовершенствование. Субъектность восприятия ценностей физической культуры является показателем развития культуры студента, позволяющей ему самоопределяться и самореализовываться в образовательном процессе и физкультурно-спортивной деятельности.

В процессе физического воспитания происходит познание студентом своих физических, психологических, функциональных, соматических и других возможностей. Так, при профессиональной направленности физического воспитания познаются профессионально значимые качества, знания, умения и навыки, объективно способствующие успешной профессиональной деятельности. Самопознание – социально обусловленный психологический процесс познания личностью собственной духовной и физической природы, открытия себя, выявления своих свойств и возможностей; результат постоянного сопоставления того, что личность выявляет в себе с тем, что она обнаруживает в других людях, и в то же время с тем, что видят в ней другие. Самопознание своей физической сущности – это процесс изменения свойств и качеств физической культуры личности при систематичном и личностно ориентированном применении разных ее видов и форм.

Сложность самопознания обусловлена тем, что студент должен развить в достаточной степени свои познавательные способности, накопить соответствующие средства и материал для познания и дальнейшего применения. Процессу самопознания способствуют как внутренние факторы (уровень развития самосознания, наличие мотивов самовоспитания, уровень физического развития и подготовленности, опыт работы над собой), так и внешние (профессиональная направленность обучения, психолого-педагогическая и практическая подготовка к самовоспитанию, его стимулирование). Готовность студентов к самопознанию физкультурно-спортивной деятельности выражается в оптимальном уровне развития компонентов самопознания, наличии способности к саморегуляции, самонастрое на самопознание, умении мобилизовать свой личностный, духовный и физический потенциал на решение поставленных задач в соответствующих условиях.

Степень свободы студента во многом определяется состоянием здоровья, отсутствие должного уровня которого делает его зависимым от целого ряда экономических, социальных и психологических обстоятельств. Только здоровый человек может успешно освоить профессионально-образовательные программы обучения, адаптироваться к всевозможным жизненным проявлениям, добиться самореализации. Ответственность студента за свое здоровье является важным показателем его общей и профессиональной культуры. Новый взгляд на физическую культуру, образование в ней интегрирует гуманитарные знания для общекультурного развития, ориентирует студента на осознание многомерности, системности связей его здоровья с социально-культурными и природными детерминантами жизнедеятельности.

К основным компонентам здоровья относятся:

- соматический – текущее состояние органов и систем организма, задаваемое биологической программой, базовыми потребностями на разных этапах онтогенеза, являющимися «пусковым механизмом» развития и индивидуализации человека;

- физический – уровень развития органов и систем организма, его морфологические и функциональные резервы адаптации;

- психический – состояние психики, обеспечивающее достаточный уровень общего душевного комфорта, адекватное удовлетворение биологических и социальных потребностей;

- нравственный – система ценностей, чувств, убеждений, установок и мотивов поведения человека, определяемая его духовностью, уровнем эстетического развития.

Понятие «здоровье» связано с понятием «благополучие», касающимся всех аспектов жизни студента. Необходимо гармоничное сочетание социального, физического, интеллектуального, нравственного, эмоционального и духовного элементов в его жизни, каждый из которых влияет на все остальные. Особую значимость для здоровья имеет субъективная оценка качества жизни, проявляющаяся в восприятии и отношении личности к коллизиям и изменениям в ней. Степень удовлетворенности состоянием своего здоровья характеризует самооценку здоровья и отношение индивида к ней, а также сложное взаимодействие с оценками параметров качества жизни (жилищными и учебно-трудовыми условиями, характером питания, медицинского обслуживания, организацией физической активности, материальным благополучием и другие) и удовлетворенностью жизнью. В то же время студент может физически и социально адекватно функционировать, но при этом ощущать себя больным и несчастным, и наоборот. Психологическим индикатором здоровья является степень удовлетворенности состоянием сво-

его здоровья и образом жизни, их положительной согласованностью с психической адекватностью личности [8].

Здоровье является основополагающей ценностью, без которой невозможна полноценная реализация личности. Ценностная характеристика здоровья человека проявляется в разных сферах жизнедеятельности: служит источником духовной бодрости и оптимистических идеалов, побуждает интерес к творчеству, является необходимым условием культурного развития, усиливает потребность общения, познания себя, в воспитании мыслей, чувств, радости наслаждения, свойственных здоровому человеку.

Благодаря усвоенной информации в образовательном процессе формируются идеалы, ценности, убеждения и на их основе привычки, привязанности, вкусы, взаимосвязанные с характером личности и определяющие стиль ее жизнедеятельности. Они отражают осознаваемые и неосознаваемые уровни внутреннего мира, а степень их психического равновесия, гармоничного взаимодействия делает личность уравновешенной и социально защищенной, с высокими адаптивными способностями.

Выделяются три уровня ценности здоровья:

- биологический (физический) – здоровье как саморегулирующаяся адаптирующая система организма;

- социальный – здоровье как мера социальной активности индивида;

- психический – здоровье не как отсутствие болезни, а как стратегия ее преодоления.

В индивидуальном сознании постоянное наличие этой ценности (наряду с ценностью жизни) представлено тесной взаимосвязью субъективно-объективных характеристик и долгосрочностью изменения состояния здоровья. Специфика ценности здоровья заключается в ее латентном характере. Тому, кто чувствует себя здоровым, не свойственно усматривать в здоровье основополагающую жизненную ценность и придавать ему особое значение. Возможно, это следствие того, что человек склонен отождествлять здоровье с отвлеченной среднестатистической нормой, которая ему навязана и не наполнена личностным содержанием. Здоровье восходит на вершину индивидуальной ценностной иерархии и становится самоцелью тогда, когда ощущается общая недостаточность ресурсов для его поддержания.

Индивидуальная ценность здоровья в зависимости от психосоматического и психологического состояния индивида может быть инструментальной и (или) фундаментальной. Доминирующей ценностью здоровья является инструментальная, так как служит средством достижения разных жизненно важных целей. Но на практике возникает противоречие между стремлением достичь значимых целей и объективной необходимостью быть здоровым. Ведь «работа на износ», дающая временный, тактический выигрыш в достижении поставленной цели, в дальнейшем приводит к подрыву психического, а порой и физического здоровья, превращая здорового в больного, который расплачивается за свое потребительское отношение к здоровью. Разрешение этого противоречия возможно путем улучшения объективных условий жизнедеятельности либо через снижение уровня запросов, изменение их приоритета на личной шкале жизненных ценностей.

В сохранении здоровья индивида большое значение имеют творчество, созидание и непрерывный труд. Ценности творчества обладают способностью превращать потенциальные разрушительные события в точки духовного роста. Активная, деятельная позиция в жизни, выбор «своих» путей, постановка и достижение цели, позволяющей студенту

реализоваться, всегда освобождают дополнительную энергию, мобилизуют ресурсы и тем самым обеспечивают более высокий уровень здоровья.

Для здоровья необходима эмоциональная устойчивость - умение управлять своими чувствами и эмоциями, успешно осуществлять необходимую деятельность в условиях, вызывающих переживания отрицательных эмоций. Учеными в ходе экспериментов была составлена эмоциональная карта головного мозга, свидетельствующая о том, что для благополучного существования человеку необходимо, чтобы на мозг действовали раздражители: вызывающие положительные эмоции (35%), отрицательные (5%) и эмоционально нейтральные, или балластные (60%). Следовательно, если хочешь быть здоровым, активным и долго жить, учись управлять своими чувствами и эмоциями.

Понимание природы и механизмов поддержания, нарушения и восстановления здоровья тесно связано с общим представлением о личности и механизмах ее развития. В процессе физического воспитания важно сформировать жизненную философию, убежденность в необходимости деятельного отношения не только к ценностям физической культуры, совершенствованию двигательных умений, навыков, развитию физических качеств, но и к ценностям здорового образа жизни, охватывающим широкий спектр философских, психологических, социальных, медицинских и других аспектов, тесно связанных со здоровьем. Здоровый образ жизни – это мировоззренческая позиция, в которой значение профилактической культуры совместно с другими мировоззренческими ценностями (счастье, любовь, мир, самореализация и другие) детерминирует влияние стиля жизни на здоровье и достижение желаемых благ. Он предполагает соблюдение чувства меры, согласия, единства и гармонии организма с окружающей (в том числе социальной) средой обитания.

Выделяют интеллектуальные (знания о здоровье), деятельностные (опыт человечества и личности в области здоровья), психолого-педагогические, социально мобилизующие (формирование мотивации на здоровье) и материальные (правовое, финансово-экономическое, социальное обеспечение здоровья) ценности здорового образа жизни.

Образ жизни должен быть позитивно мотивированным, эстетичным, нравственным, альтруистичным, целеустремленным, общественно полезным, воздержанным от излишеств, экологически гармоничным, возрастным, обеспеченным энергетически, упреждающим, ритмичным, волевым.

Объективные условия жизни, возможная степень здоровья, физиологические и психологические характеристики, способы удовлетворения более или менее одинакового уровня потребностей у студентов различны, что отражается в разнообразии индивидуальных стилей жизни. Здоровый стиль жизни – это личностно преломленный, творчески переработанный, адаптированный к требованиям саморазвития и воплощенный в жизнь здоровый образ жизни.

Реализация здорового стиля жизни зависит от отношения к собственному здоровью как к непреходящей жизненной ценности. Оно формируется через ценностные ориентации, мировоззрение, социальный и нравственный опыт на протяжении всего индивидуального пути развития как часть общей культуры, которая проявляется в стилевых особенностях поведения и общения, направленности личности.

Ценностное отношение к здоровью отражает реальное, жизненно-практическое отношение студента. Оно осознается им в оценочных понятиях и суждениях при соотнесении объективных свойств своего здоровья с уровнем, необходимым для удовлетворения актуальных и потенциальных потребностей. Чем больше несоответствие и меньше воз-

можность удовлетворения потребностей, тем большей ценностью представляется здоровье.

Ценностное отношение студента к здоровью – это мотивационная ориентация на здоровый образ жизни, непрерывное самосовершенствование, самореализацию, обусловленная необходимым уровнем опыта (знаний, умений, навыков, отношений) и самопознания в сфере здоровья и физической культуры, реализуемая в здоровом стиле жизни. В содержание ценностного отношения к здоровью входят конкретные мотивы, ценностные ориентации, цели, опыт, компетентная готовность и предрасположенность личности к здоровому стилю жизни. Формирование ценностного отношения студентов к здоровью – непрерывный процесс ценностно-смыслового самоопределения относительно собственной телесности, способ и качество ее существования, приобретение и развитие такой мотивации, системы знаний, умений, качеств личности, которые обеспечивают ей возможность в течение всей дальнейшей жизни быть здоровой. Ценностное отношение студента к здоровью предполагает активное и сознательное изменение себя и объективных условий жизни так, чтобы здоровый стиль жизни становился жизненно необходимым, привычным, естественным, не требующим постоянных внутренних усилий и напряжения. Оно проявляется и в отношении студента к физкультурно-спортивной деятельности, ее повседневной реализации [10].

Побуждают к деятельности, как правило, несколько мотивов, доминирующие подкрепляются второстепенными. Похожие потребности могут реализовываться в разных мотивах, и наоборот, за однотипными мотивами могут стоять неодинаковые потребности. На базе одной потребности может формироваться целый комплекс мотивов, и напротив, один мотив способен вобрать в себя несколько потребностей. Так, на базе потребности в самоутверждении возникают мотивы физического самосовершенствования, соперничества, спортивных достижений как по отдельности, так и одновременно. Однако и один мотив, например игровой, может впитать в себя, кроме потребности в развлечениях, играх, отдыхе, эмоциональной разрядке, потребность в движениях, физических нагрузках, общении, самоутверждении.

Являясь движущей и направляющей силой поведения, мотивация формируется в процессе воспитания. Для развития ценностных и изменения неадекватных установок и стереотипов отношения студентов к здоровью и физической культуре наиболее значимо знание их внутриличностных детерминант.

Эмоционально-волевой компонент определяет эмоциональный фон жизни, который, как правило, отражает уровень физического и социального благополучия; работоспособность, качество и удовлетворенность жизнью. Он характеризует положительное отношение к здоровому образу жизни, направляет мотивацию на сознательные усилия по организации здорового стиля жизни, проявление положительных переживаний при выполнении физкультурно-спортивной деятельности. Эмоциональная оценка своего здоровья или нездоровья, своей деятельности по осуществлению здорового образа жизни, успехов или неудач в этом процессе является очень значимой, так как создает основу для пробуждения творческого потенциала личности, формирования оптимистического, позитивного мировоззрения.

Высокая ценность здоровья в индивидуальном сознании, знание об эффективных способах сохранения и укрепления здоровья не всегда ведут к физкультурно-спортивной деятельности. Для ее осуществления, преодоления себя, изменения своего образа жизни человеку нужна сильная воля – волевое усилие. Воля усиливает потребность в данной

деятельности, придает ей устойчивость. Она возникает как результат жизненной практики, воспитания и самовоспитания личности. Усилие в отношении к физкультурно-оздоровительной деятельности представляет собой частную форму усилий человека, вытекающих из ответственного отношения к своему здоровью, характеризующих морально-нравственное состояние человека.

Основой саморегуляции и самовоспитания, регулятором поведения, взаимоотношений, общения и взаимодействия выступает самооценка. Она стимулирует развитие студента, его социальную активность, познавательную деятельность и выражает определенный уровень его притязаний, т.е. степень трудности поставленных перед собой задач. Расхождение между притязаниями и возможностями может стать причиной эмоциональных срывов, стрессов, повышенной тревожности, неврозов. Самооценка имеет ряд функций: сравнительного познания себя (чего я стою); прогностическая (что я могу); регулятивная (что я должен делать, чтобы не потерять самоуважение, иметь душевный комфорт). От самооценки зависят требовательность студента к себе, критическое отношение к своим успехам и неудачам. Она формируется на основе знаний, опыта, оценки деятельности, сравнения, сопоставления себя с другими людьми и поступающей от них оценочной информации. Самооценка может быть адекватной, соответствующей действительности, и неадекватной. Заниженная самооценка свидетельствует о неуверенности в своих силах, недооценке своих качеств и, как правило, сопровождается беспокойством, высоким уровнем тревожности, формированием чувства неполноценности, снижением социальной активности студента. Завышенная самооценка возникает в случае переоценки своих качеств и возможностей, часто сопровождается отсутствием самокритичности и стремления к самовоспитанию, ведет к конфликтным ситуациям. Адекватная сбалансированная самооценка, отражая необходимое самоуважение и понимание возможностей самосовершенствования, благоприятно сказывается на развитии личности, ее психическом и физическом здоровье, определяет такое поведение студента, при котором и он себя хорошо чувствует, и другим с ним хорошо. Такая самооценка позволяет конструктивно разрешать внутриличностные и межличностные конфликты.

Практико-деятельностный компонент оценивает степень включения личности в целостную систему здорового образа жизни или в его отдельные элементы, готовность к его реализации и пропаганде. Уровень активности личности находится в определенном соотношении с ее развитием, качествами, характером, с их изменением на протяжении жизни, с воспитанием и самовоспитанием. Формирование ценностного отношения студентов к здоровью – это прежде всего развитие поведенческих навыков здорового образа жизни, реализация физкультурно-спортивной деятельности.

Физическая культура при всем разнообразии разных форм, средств и методов занятий использует два основных пути своего влияния на организм, обеспечиваемые разными физическими механизмами, – тренировку и активный отдых, что позволяет целенаправленно, по «потребностям» оказывать на него стимулирующее влияние. И хотя каждый из путей приводит к новому, качественно отличному результату, итог их влияния приводит к определенному повышению уровня жизнедеятельности организма, лучшей организации физиологических процессов.

Эффективной формой физического совершенствования студента и достижения им других социально важных целей физического воспитания и самовоспитания является тренировка – систематически повторяющееся воздействие на функциональные системы, способствующее выявлению его духовных и физических способностей и обеспечиваю-

щее широкий диапазон приспособления к требованиям социально-экологических условий жизни. Цель тренировки вытекает из общих социальных и личностных установок студента на воспитание и самовоспитание и заключается в достижении такого уровня здоровья и физической подготовленности, который обеспечивает ему полноценную жизнедеятельность гармонически развитой личности. На основе тренировки, за счет внешней тренировочной нагрузки (величины, характера, последовательности выполнения, ритма, ее сочетаний с отдыхом и восстановлением работоспособности, содержания отдыха и его продолжительности) студент может изменить свое физическое состояние. Тренировка функциональных систем подготавливает студента к любой общественно полезной деятельности, лежит в основе всех форм воспитания и обучения, составляет базу физического воспитания и спортивной подготовки: развивает интеллект (память, мышление), совершенствует профессиональные знания и умения; обеспечивает физическое совершенство, высокий уровень здоровья, работоспособности и другие

Основой совместной деятельности, формой существования, условием становления студента как личности и удовлетворения его многосторонних потребностей в другом человеке является общение. В его структуре выделяют три аспекта: перцептивный (восприятие и понимание друг друга), интерактивный (организация взаимодействия) и коммуникативный (обмен информацией). Культура общения студентов во многом определяет их здоровье, настроение, физическое, эмоциональное и интеллектуальное состояние, отношение к жизни, работоспособность.

Основой самовоспитания, регулятора поведения, взаимоотношений, общения и взаимодействия выступает самооценка. От неё зависят требовательность студента к себе, критическое отношение к своим успехам и неудачам. Она формируется на основе знаний, опыта, оценки деятельности, сравнения, сопоставления себя с другими людьми и поступающей от них оценочной информации.

Самооценка может быть адекватной, соответствующей действительности, и неадекватной, завышенной или заниженной. Заниженная самооценка, появляющаяся в результате недооценки своих качеств, свидетельствует о неуверенности в своих силах. Она, как правило, сопровождается беспокойством, высоким уровнем тревожности, формированием чувства неполноценности, снижает социальную активность студента. Все это отрицательно сказывается на его здоровье. Завышенная самооценка возникает в случае переоценки студентом своих качеств и возможностей, часто сопровождается отсутствием самокритичности и стремления к самовоспитанию, ведет к конфликтным ситуациям. Объективная оценка результатов деятельности, достижения в учебе, работе, эмоциональное благополучие благоприятно сказываются на развитии личности, ее психическом и физическом здоровье, способствуют формированию адекватной сбалансированной самооценки, которая отражает достаточное самоуважение и понимание возможностей самосовершенствования и определяет такое поведение студента, при котором и он себя хорошо чувствует, и другим с ним хорошо.

Все компоненты, составляющие структуру ценностного отношения к здоровью и физической культуре, взаимосвязаны и взаимообусловлены, воздействие на один из них оказывает влияние на отношение в целом. Мотивационно-ценностный компонент стимулирует формирование потребностей, интересов, мотивов, убеждений, установок, обеспечивающих практико-деятельностный компонент, влияет на формирование операционального компонента. Сформированная мотивация ведет к развитию эмоционально-положительного отношения к физкультурно-спортивной деятельности, реализации

здорового образа жизни, способствует проявлению волевых усилий. Положительные эмоции, сопровождающие ситуации успеха, фиксируются в сознании и стимулируют развитие операционального и практико-деятельностного компонентов. Таким образом, процесс формирования ценностного отношения к здоровью и физической культуре предстает синтезом этих компонентов с динамичной структурой. Каждый из них требует выполнения комплекса значимых, целенаправленных педагогических воздействий.

Результатом образовательного процесса по физической культуре в вузе являются интериоризация студентами ценностей физической культуры, развитие такого уровня самосознания, ценностных ориентации и рефлексии, при котором интеллектуальное, духовное и физическое совершенствование студента осуществляется в здоровом образе жизни, повседневной физкультурно-спортивной деятельности [6].

Физическая культура в профессионально-личностном совершенствовании студентов. Целостность человека проявляется в том, что все его компоненты – физическое состояние и физическая подготовленность, духовная и эмоционально-волевая сферы, познавательные механизмы, а также мотивационная система находятся в глубокой взаимосвязи и взаимодополнении. Функциональная двойственность мышцы (чувствование и движение), функциональная гетерогенность движений и действий обеспечивает не только потенциальную, но и актуальную целостность деятельности, возможности ее развития и совершенствования. Отображая «целостность» и «образовательную силу» представлений о теле, телесной, плотской стороне человеческой натуры и его движениях, физические упражнения, игра и спорт формируют важную область незаменимого и специфического первичного жизненного опыта и основ мировосприятия человека, которые способствуют формированию грамотной личностной и профессионально ориентированной деятельности.

Целостный процесс формирования и самоформирования личности студента в профессии определяется взаимосвязью элементов, выступающих как определенная последовательность учебных шагов в педагогическом процессе физического воспитания и находит выражение в виде нравственных убеждений, интереса, привычек. Особая роль физической культуры заключена в том, что в процессе физического упражнения задействованы такие виды образной памяти, как двигательная, тактильная (осязательная) и вестибулярная, связанные с запоминанием сигналов, поступающих в кору головного мозга с проприорецепторов, с рецепторов кожи и вестибулярного аппарата. За счет различных ощущений и образов в памяти фиксируется интегральный образ физического упражнения, служащий эталоном для управления движениями, программой двигательных действий и многих компонентов профессиональной деятельности.

Сложное целенаправленное движение является результатом формирования программ в высших отделах центральной нервной системы, в которой главенствующая роль принадлежит ассоциативным зонам мозга, осуществляющим анализ и синтез двигательного действия, программирование поведения. Они определяют конкретные движения для достижения той или иной цели, формируют пространственные, временные и силовые параметры в соответствии с реальной обстановкой. Линия поведения выбирается из некоторого числа альтернативных тактик через проверку мотивационной системы. Более сложные двигательные действия, в ходе которых решаются комплексные задачи, предъявляют обучающимся более сложные и разносторонние требования. На основе прообраза движения с определенным способом ориентировки в нем и последующего способа его применения в различных жизненных ситуациях изменяется организация практической

деятельности и формируется особое мышление, создается механизм, формирующий психические новообразования, практические умения и навыки, позволяющие усваивать и конкретные знания. В этом заключается проявление свойства структурности. В свою очередь, выбранная структура будет воздействовать (позитивно или негативно) на поведение человека. Гиперболизация одной из них приводит к сведению к минимуму единой физической, эмоционально-волевой, познавательно-этической установки, которая стимулирует проявление таких присущих человеку метафизических сущностей, как свобода и ответственность.

В профессиональном образовании современного общества достаточно расплывчато и нечетко разработан «механизм» выработки перехода свободы в ответственность и поддержании, в частности, должного уровня физической подготовленности каждого члена общества. Осуществление перехода свобода-ответственность к поведению продуктивно, если студенты осознают свою ценность и общественную роль, предвидят последствия выбора решений, действий; учитывают их последствия для будущей профессиональной деятельности и других людей, готовы отвечать за свои поступки. Целенаправленный процесс по формированию отношения к физической культуре как к ценности, в конечном итоге перерастает в черту личности — ответственность, когда физическая культура не остается лишь внешней обязанностью действий студента, а реализуется в определенной мере ответственности за собственные поступки и поведение в физкультурно-спортивной деятельности. Собственно, физическая культура начинается с того, что на поведение человека накладываются некоторые дополнительные обязанности в виде специально организованной мышечной деятельности, способствующей приспособлению его к природной и социальной среде, и одновременно очеловечивание среды и самого человека. При ограничении физической и/или умственной активности процессы предвосхищающего выбора поведения существенно страдают. Происходит распад поведенческих программ, появляется неспособность поддерживать нормальную временную организацию поведения. Программы действий бесцельно повторяются, застаиваются и постепенно стираются.

Для успешной адаптации и выживания любой элемент системы должен обладать определенным минимальным запасом гибкости, то есть человеку необходимо иметь несколько способов достижения цели. Отсюда вытекают такие важные для профессиональной деятельности человека свойства, как устойчивость и гибкость, которые обусловливают адаптивность системы, то есть способность активного взаимодействия с постоянно изменяющейся внешней средой. Все эти свойства предстают как своеобразные акции и реакции студента на воздействие внешней среды.

Получение любой информации извне осуществляется в первую очередь с помощью сенсорных систем. В каждый отдельно взятый момент времени функциональное состояние человека представляет собой целостную совокупность характеристик активированных функциональных систем поведенческого, психологического, нейрофизиологического компонентов, обеспечивающих достижение социально значимого результата. В случае необходимости происходит анализ и синтез получаемой информации с одновременной интеграцией ее с информацией, извлеченной из памяти.

В специально организованном тренинге физического воспитания происходит увеличение объема знаний и различных координации, необходимого анализа и синтеза возникающих ситуаций, улучшается способность к точным двигательным действиям, расширяется возможность относительно быстрого «создания» большего разнообразия вари-

антов решения или создания необходимых двигательных конструкций и координации психических процессов, необходимых в профессиональной деятельности.

Процесс профессионального преобразования в физической культуре осуществляется через осознание своих индивидуальных возможностей в процессе выполнения физических упражнений, усиления позитивных качеств, сглаживания негативных качеств, укрепление индивидуального стиля, максимальной самореализации своих возможностей в профессиональной деятельности. В результате систематических занятий физической культурой и спортом в организме развиваются разнообразные адаптационные морфофункциональные перестройки, обусловленные спецификой конкретного вида физкультурно-спортивной деятельности и проявляющиеся в условиях относительного покоя, а также в процессе выполнения физической и профессиональной деятельности. Основу воздействия физического воспитания на профессионально-личностное развитие составляют исследования о динамическом стереотипе, возникающем в результате повторения произвольных движений (в том числе и трудовых) и вызывающем доминантный очаг возбуждения в определенных структурах мозга. К механизмам адаптивных перестроек в мозге, вызванных воздействием физических упражнений, относятся переключение, активный отдых, погашение, преодоление и другое, а также физиологические механизмы вырабатывания устойчивого состояния и утомления [2].

Целостность и структурность обусловливают свойство: целое больше суммы частей, которое именуется как «синергизм», тесно связанный с таким свойством сложных систем, как самоорганизация. Если исходить из того, что ведущим инициатором центральных нервных процессов признается энергетический фактор, то тогда уровень подкорковой активации становится наиболее обобщенной характеристикой нервной системы, имеющей прямое отношение к особому параметру нейродинамической структуры – к концентрированности нервных процессов. Накапливаемая энергия («чисто физического характера» в процессе выполнения физических упражнений), составляет тот «фундамент», на котором при «переключении» вида деятельности зарождается интеллектуальное здание решения профессиональных задач, окрашиваемое эмоциональными красками его «видения». Студенты, обладающие навыками самоорганизации, более сильны в интеллектуальном и физическом плане, легче переносят все социально-бытовые неудобства, связанные с характером избранной профессии: многочасовым сидением или стоянием в аудиториях и лабораториях, бодрствованием ночью; во время подготовки и сдачи экзаменов, при больших нервно-эмоциональных и речевых нагрузках. Они быстрее находят удачные решения в реализации поставленных перед ними задач профессионального обучения, быстрее воплощают их в жизнь, их работы разнообразны и многоплановы.

Постижение «мудрости» движения, его основополагающей роли в будущей профессии, заставляет студентов искать более рациональные пути сочетания физического и интеллектуального развития. У них складываются стереотипы их будущей профессии и вкусов. Такие студенты занимаются физкультурой не только потому, что это красиво, модно, но и потому, что это надо – для здоровья, для повышения своего творческого потенциала. Физическая культура как необходимое явление любого вида деятельности выступает и как процесс, и как результат профессионального образования и деятельности студента, не только как придуманный человеком вариант замены физического труда на физические упражнения, но и обеспечивая эффективный процесс его развития.

Механизмы, действующие в пространстве между личностью и профессией, связаны с внутренней работой студента над осознанием собственных возможностей и построением перспективы своего движения в профессии на основании определенного уровня доверия к самому себе. Эта сторона личностного потенциала является весьма значимой, поскольку она определяет направленность активности. Развитие системы изнутри в соответствии с ее внутренними факторами, опирающимися на внутреннюю силу, «стержень души», творческую направленность, поиск нового и другое отражают такое свойство, как автономность. Внутренний механизм формирования профессионального и личностного развития средствами и методами физической культуры представляет собой систему изменений, происходящих в личности в процессе физического воспитания, которая определяется уровнем развития структурных компонентов личности, задействованных в профессиональной деятельности, и уровнем жизнеобеспечения (готовности) и может быть представлена следующим образом.

При этом физические упражнения дают возможность узнать себя здесь и сейчас, это способ создать искусственные трудности и преодолевать их, наслаждаясь своей силой, своими возможностями.

Автономность системы тесно связана с таким ее свойством, как уникальность, которое возникает и развивается под воздействием внешних и внутренних факторов. Специфическое проявление физической культуры в личности способствует выделению ее как индивидуальности, которая отчетливо проявляется в индивидуальном стиле физкультурно-спортивной деятельности и переносится на другие виды, в том числе профессиональную деятельность. Индивидуальный «двигательный» стиль формируется в основном сознательно и целеустремленно, а также в результате приспособления, прилаживания природных особенностей (морфологических, функциональных, психических) к разнообразной деятельности. Студенты, из которых «бьет» движение, реализуют свои идеи через многообразие форм и яркость позитивных эмоций. В их деятельности чувствуется та сила, которая исходит из человека в момент творчества – вдохновение. Это сила, которая передается через личностное переживание – процесс физического ощущения энергии жизни, которую, в свою очередь, порождает именно объемная и интенсивная работа.

Автономность и уникальность выводят нас на такие свойства сложных живых самоорганизующихся и саморазвивающихся систем, как коммуникативность и реагирование на ситуацию. Единственным воспитателем, способным образовать новые реакции в организме, является собственный опыт организма. Чем шире, чем богаче, разностороннее связи студента с окружающим миром и другими людьми, тем возможно большими условиями он располагает в развитии своей личности, тем более универсальной предстает сфера его культурной жизни, расширяются возможности передачи накопленного опыта другим. Физкультурно-спортивная деятельность значительно расширяет ролевой опыт, вносит большие дополнения и коррективы в процесс социализации, ориентирует человека на повышение социальной активности: идейности, гражданственности, гуманизма, трудолюбия, творческой устремленности, нравственности, обеспечивает возможность активного межличностного общения в широком диапазоне ситуаций.

Коммуникативность отображает способы и приемы взаимодействия студентов с учебно-профессиональной средой, а также обществом. Мастерство общения тесно связано с умением верно ориентироваться в личности. Эффективность физической культуры увеличивается, когда личность сосредотачивает свои усилия, основываясь на триаде: переживание – выражение – понимание, образуя духовный контекст выполняемых дей-

ствий. Не только активная двигательная деятельность, но и такие феномены, как не действие, пауза, активный покой (зона молчания), являются следствием дисциплины двигательного аппарата и источником новых действий. Владение невербальным языком позволяет сохранить психологическое здоровье личности. Оно заключается в том, что человек находит достойное, с субъективной точки зрения, удовлетворяющее его место в познаваемом, переживаемом им мире, отношения с которым гармонизируются на каждой возрастной ступени. При этом принцип «понимаю себя – понимаю других» позволяет знание теории и личный практический опыт, анализ собственных мотивов и действий в сходных ситуациях перенести на объективное восприятие состояния другого человека, тем самым усиливая вероятность эффективного решения профессиональных задач [1].

Таким образом, физическая культура как необходимое явление любого вида деятельности выступает и как процесс и как результат профессионального образования и деятельности студента, не только как придуманный человеком вариант замены физического труда на физические упражнения, но и обеспечивая эффективный процесс его развития.

Показатели, характеризующие ценностное отношение студентов к физической культуре и здоровью. Для определения уровня сформированности ценностного отношения студента к здоровью и физической культуре выделены критерии и их показатели, объединяющие объективные и субъективные параметры, которые соотносятся со структурой ценностного отношения.

Операциональный компонент определяет образованность в сфере здоровья и физической культуры, уровень знаний, умений и навыков, использование которых обеспечивает сохранение и укрепление здоровья. По этому критерию оцениваются:

- знания в сфере здоровья и физической культуры – поверхностные (на уровне знакомства с учебным материалом), фрагментарные (система знаний отсутствует), репродуктивные системные (запоминание и воспроизводство изучаемого материала), системные творческого применения;

- владение методическими умениями использования средств физической культуры в жизнедеятельности (отсутствует, частичное, грамотное, творческое);

- умение управлять физическим самосовершенствованием – самопознание (знания о себе как субъекте физической культуры, умение использовать свои интеллектуальные и личностные качества для решения возникающих в процессе физкультурно-спортивной деятельности задач); постановка целей, выбор путей, форм, методов и средств, достижение намеченных целей, оценка результатов (отсутствуют, по инструкции, по образцу, с консультационной помощью, самостоятельные).

Эмоционально-волевой компонент характеризует сознательная эмоционально-волевая активность – осознанный выбор здорового образа жизни, адекватных действий и поступков, эмоционально-волевые и нравственные проявления в учебной, физкультурно-спортивной деятельности, жизнедеятельности. Показатели этого критерия:

- удовлетворенность своим образом жизни, физкультурно-спортивной деятельностью (отсутствует, эпизодическая, зависит от результата, присутствует постоянно);

- волевая регуляция поведения (уход от трудностей, эпизодическое проявление воли, преодоление трудностей, настойчивость в их преодолении);

- ответственность за свое здоровье, личностное развитие (локус контроля – внешний, ближе к внешнему, скорее внутренний, внутренний);

- самооценка (неадекватная, неустойчивая, адекватная, адекватная высокая).

Практико-деятельностный компонент проявляется в компетентной готовности и предрасположенности к систематичной продуктивной деятельности в сфере физической культуры: ведению здорового образа жизни, физкультурно-спортивной деятельности, к самопознанию и самосовершенствованию. Его показателями выступают:

- систематичность физкультурно-спортивной деятельности (отсутствует, эпизодическая, регулярная при благоприятных внешних условиях, повседневная);
- владение навыками продуктивного общения (плохое, ограниченное, рациональное, компетентное);
- компетентная готовность к развитию физических, психических, личностных качеств, функционального состояния организма, соответствующих требованиям жизнедеятельности, будущей профессии, сохранения здоровья (отсутствует, недостаточная, присутствует, соответствует дальнейшей перспективе развития);
- самооценка (неадекватная, неустойчивая, адекватная, адекватная высокая).

Каждый из этих показателей можно условно оценить по 4-балльной шкале в соответствии с их качественными характеристиками (1 балл – крайне низкий уровень, 2 балла – низкий, 3 балла – средний, 4 балла – высокий). Количество набранных баллов (от 16 до 64) будет определять уровни сформированности ценностного отношения студентов к здоровью и физической культуре, отражающие их субъектную позицию.

Индифферентный (крайне низкий) уровень (16–31 баллов) складывается стихийно и наблюдается у студентов с бедными по содержанию профессионально-ориентационными и функционально-рекреационными ценностными ориентациями, негативным или индифферентным отношением к здоровому образу жизни и физической культуре. Ценность здоровья для них является декларируемой, не зависящей от образа жизни, а физическая культура рассматривается как ненужная сфера личностного развития, нежелательная учебная дисциплина, никак не связанная с подготовкой к профессиональной деятельности. Осознание значимости познавательной активности в области здоровья и физической культуры, самопознания в физкультурно-спортивной деятельности отсутствует. Мотивы к здоровому образу жизни, физкультурно-спортивной деятельности неустойчивые и слабые с преобладанием внешних, вынужденных (избегание неприятностей, наказаний, плохое самочувствие, проблемы с весом, восстановление после травмы или болезни). Отмечается узкий круг знаний в сфере физической культуры (знания проявляются на уровне знакомства с учебным материалом, преобладают житейские представления о здоровом образе жизни), не владеют методическими и практическими умениями использования средств физической культуры для ведения здорового образа жизни; знание себя, своих качеств отрывочное и неглубокое, низкий уровень саморегулирования. Самостоятельные цели физкультурно-спортивной деятельности отсутствуют. Констатируется безответственное отношение к собственному здоровью, игнорируется действие негативных факторов, наносящих ему вред, неудачи в его укреплении и поддержании объясняются внешними причинами. Переживают отрицательные эмоции неудовлетворенности собой, неуверенности в своих возможностях, уходят от трудностей ведения здорового образа жизни. Наблюдается неадекватная самооценка. На учебных занятиях студенты пассивны, сферу внеучебной деятельности отвергают, продуктивность общения понижена, компетентная готовность к развитию физических, психических, личностных качеств, функционального состояния организма отсутствует, хотя уровень их физических возможностей и состояния здоровья может быть разным.

Слабо заинтересованный (низкий) уровень (32–47 баллов) характеризуется направленностью на профессионально ориентационные и функционально-рекреационные ценности. Ценность здоровья студенты осознают, но пассивны в организации здорового образа жизни, мотивы к которому не устойчивы (обобщенны, не выражены в установках). Имеют спонтанно-деятельное, бессистемное отношение к здоровью и физической культуре: ценности здорового образа жизни имеют для них второстепенное значение, физическую культуру рассматривают как желательную сферу своего развития, нейтральную учебную дисциплину, ограниченно видя ее смысл в двигательной активности. Интерес к самопознанию в физкультурно-спортивной деятельности неустойчивый, слабовыраженный. Считают познавательную активность в области здоровья и физической культуры необходимой только в рамках учебного процесса. Преобладает внешняя мотивация достижения успеха в физкультурно-спортивной деятельности, связанная с ее результатом и оценкой окружающими. Знания в сфере физической культуры носят фрагментарный характер и бессистемны. Студенты выполняют учебные задания, следуя побуждающим указаниям преподавателя, по образцу и алгоритму. Методами и средствами ведения здорового образа жизни владеют частично (практические умения ограничены простейшими элементами — утренняя зарядка, отдельные виды закаливания, активный отдых). Обладают недостаточным уровнем знаний о себе как субъекте физкультурно-спортивной деятельности; используемые приемы самопознания в физкультурно-спортивной деятельности однообразны и применяются от случая к случаю. Затрудняются в самостоятельной постановке целей физкультурно-спортивной деятельности, выполняют ее по инструкции, образцу. Не склонны брать на себя ответственность за свое здоровье, не видят необходимости собственных усилий для его сохранения и укрепления. Для них типичен неустойчивый, зависящий от ситуации положительный настрой на здоровый образ жизни и физкультурно-спортивную деятельность, которые они ведут эпизодически и прекращают при возникающих трудностях. Имеют неустойчивую самооценку, зависящую от результата. Проявляют ограниченный уровень владения навыками продуктивного общения на занятиях. Компетентная готовность к развитию физических, психических, личностных качеств, функционального состояния организма недостаточна для сохранения здоровья в перспективе; в послевузовском периоде отсутствие инициативы и компетентности в этой сфере сказывается на физическом состоянии.

Деятельный (средний) уровень (48–59 баллов) отличается направленностью на самосовершенствование, усилением духовно-эстетических ценностных ориентации, осознанным стремлением к оптимизации образа жизни и сохранению здоровья. Студенты осознают ценность здоровья, его зависимость от образа жизни, роль физической культуры в социальном, личностном и профессиональном развитии. Физическая культура оценивается как «нужная», доминируют такие ее мотивы, как формирование профессионально значимых качеств, снятие психоэмоционального напряжения, повышение умственной и физической работоспособности. Считают, что познавательная активность в сфере здоровья и физической культуры необходима как в освоении учебной, так и научно-популярной литературы. Имеют устойчивый интерес к познанию своей физической сущности и мотивацию достижения успеха в физкультурно-спортивной деятельности, но преобладание внешней или внутренней мотивации выражено не явно. Владеют системой знаний репродуктивного характера (запоминают и воспроизводят изучаемый материал), практическими умениями и навыками ведения здорового образа жизни. Грамотно, основываясь на самопознании, применяют разнообразные средства и формы физкультур-

но-спортивной деятельности. При постановке целей этой деятельности для выбора оптимальных путей, методов и средств могут использовать консультационную помощь. Ответственно относятся к своему здоровью, объясняют причины своих успехов и неудач как объективной трудностью поставленных задач, так и своими усилиями. Испытывают удовлетворение в зависимости от результатов организации своего здорового образа жизни и физкультурно-спортивной деятельности. Стремятся к преодолению трудностей в достижении поставленных целей. Имеют адекватную самооценку. Ведение здорового образа жизни, регулярная физкультурно-спортивная деятельность зависят от благоприятных внешних обстоятельств. Рационально используют навыки продуктивного общения на занятиях. У них присутствует компетентная готовность к развитию физических, психических, личностных качеств, функционального состояния организма, соответствующих требованиям жизнедеятельности, будущей профессии, сохранения и укрепления здоровья.

Деятельно-творческий (высокий) уровень (60–64 балла) характеризуется богатством ценностных ориентации (духовно-эстетических, профессионально-ориентированных, функционально-рекреационных) и устойчивой внутренней позицией, ставящей здоровье во главу жизненных ценностей. Для них первостепенными являются достижение гармонии с самим собой и миром, сопряженность культуры духовной и физической, последнюю они рассматривают как необходимую. Убеждены в значимости здорового образа жизни для развития и реализации своих возможностей, сохранения и укрепления своего здоровья. Познавательные интересы в области здоровья и физической культуры включены в общую направленность личности, систему ее жизненных целей и планов. Развита потребность в личностном развитии, самопознании в физкультурно-спортивной деятельности, совершенствовании своих психических и физических возможностей, управлении своим здоровьем. Преобладает внутренняя мотивация достижения успеха в физкультурно-спортивной деятельности. Имеют сформированную систему знаний по физической культуре, обеспечивающую ее творческое применение; владеют умениями и навыками физического самосовершенствования, организации здорового образа жизни, использования средств физической культуры для реабилитации при нервно-эмоциональных перегрузках и после болезни. Знают свои индивидуальные особенности, ресурсы здоровья. Используя разные способы и средства самопознания в физкультурно-спортивной деятельности, стремятся к постоянному расширению знаний о себе, своих возможностях для целостного развития. Обладают хорошо развитыми навыками саморегуляции и рефлексией, позволяющими объективно оценивать свою деятельность по сохранению здоровья и личностному развитию. Самостоятельно ставят, реализуют и корректируют близкие и перспективные цели и способы физкультурно-спортивной деятельности с учетом субъективной вероятности успеха, расхода времени и сил на достижение в ней планируемых результатов. Отличаются высоким уровнем ответственности за свое здоровье и личностное развитие; свои успехи и неудачи объясняют внутренними причинами. Проявляют оптимистическое настроение, получают удовлетворение не только от конечного результата деятельности по сохранению и укреплению здоровья, но и от самого процесса, большое значение придают эмоциональному общению и самовыражению в физкультурно-спортивной деятельности. Настойчивы в ходе преодоления возникающих трудностей, воспринимают их как стимул к дальнейшему личностному развитию. Обладают адекватной высокой самооценкой: чувством собственной значимости, самоуважением, уверенностью в себе, способностях, компетентности; открыты для сотрудничества с окру-

жающими; осознают себя субъектами физической культуры, здорового образа жизни. Ведут здоровый образ жизни, имеют потребность в повседневной физкультурно-спортивной деятельности; проявляют коммуникативную компетентность. Предрасположены и компетентно готовы к развитию физических, психических, личностных качеств, функционального состояния организма, соответствующих требованиям личностной и профессиональной самореализации. После окончания вуза инициативны во многих сферах деятельности. У них сформирована физическая культура и ярко выражено ценностное отношение к здоровью и физической культуре [9].

Проявляя разную степень отношения к здоровью, студенты всех уровней отличаются пониманием значения физической культуры, степенью включения в систему лично значимой физкультурно-спортивной деятельности, проявлением в ней активности и усилий.

Студент может иметь признаки разных уровней отношения к здоровью, однако признаки одного из них выражены более ярко, проявляются более устойчиво, с доминированием над остальными. Уровневые различия, отражая несоответствие между современными требованиями к профессионально-личностному развитию будущего специалиста и реальностью, могут изменяться под влиянием целенаправленных и эффективных педагогических воздействий.

Особенности формирования ценностного отношения студентов к физической культуре и здоровью. Процесс формирования ценностного отношения студентов к физической культуре и здоровью можно условно разделить на три взаимосвязанных и взаимообусловленных этапа.

Подготовительный этап направлен на выявление уровня сформированности ценностного отношения студентов к здоровью и физической культуре, их субъектного опыта в сфере здорового образа жизни и физкультурно-спортивной деятельности.

Студентам подробно разъясняются зависимость их здоровья от ценностного отношения к нему и физической культуре (с помощью анализа научных данных, раскрытия причинно-следственных связей и другие), содержание и сущность этого отношения. Затем посредством самооценки они определяют уровень его сформированности, по которому можно судить об их готовности к управлению своим здоровьем, степени нравственного отношения к нему. Далее, используя психолого-педагогический инструментарий (пробы Руффье, Штанге, тест Купера, оценку образа жизни В. П. Петленко и Д. Н. Давиденко, тест здоровья Д. Озавы, опросник общего здоровья Д. Голдберга, методику распределения реального и желательного времени С. Я. Рубинштейна, упражнения-тесты физической подготовленности и другие), студенты выявляют проблемы в своем функциональном состоянии, развитии психических и физических качеств, образе жизни.

В зависимости от результатов диагностики и педагогических наблюдений ставятся цели, разрабатывается программа, выбираются методы и средства достижения цели. На этом этапе важны принятие студентами как субъектами процесса формирования целей преподавателя, определение направлений самообразования, корректировка программного материала по физической культуре в соответствии с результатами диагностики и потребностями студентов.

Формирующий этап направлен на деятельное формирование компонентов ценностного отношения к здоровью: мотивационно-ценностного, операционального, эмоционально-волевого, практико-деятельностного.

Заключительный этап определяет сравнение результатов диагностики начального и конечного уровней сформированности ценностного отношения студентов к здоровью и физической культуре, постановку целей дальнейшего личностного развития.

При формировании мотивационно-ценностного компонента целесообразно использовать такие методы воспитания, как убеждение (информационные, поисковые, дискуссионные, взаимного просвещения), личный пример преподавателя, стимулирующие (поощрение, наказание, внушение). Так, внушение применяется при воздействии на подсознательный уровень психических процессов студента, а убеждение связано с осознанными процессами понимания и восприятия информации. Убеждают при помощи логики, доказательств, демонстрации значений обсуждаемых явлений. В зависимости от индивидуальных и личностных особенностей студента убедительными могут быть специально подобранные факты или какие-либо аспекты явления, на которые он ранее не обращал внимания. Чтобы убедить, необходимо раскрыть смысл явления в том аспекте, который будет для него значим, так как он реагирует прежде всего на то, что имеет личностный смысл. Подбирая объективные доводы для доказательства, нельзя не учитывать и субъективной стороны – того, насколько они будут значимы для студента.

В перестройке отношений исходным моментом выступает отношение студента к педагогу. Если студент осознает, что преподаватель интересуется им, думает о нем, старается помочь, это помогает ему обрести чувство собственной значимости. Он оказывается в атмосфере искренности, сочувствия и одобрения, что способствует приятию ценностей, предлагаемых преподавателем. Содержание предмета заключается не столько в объективном содержании, сколько в субъективном его восприятии, значимости объективного для студента, в его отношении к этому содержанию. Только личностно, субъективно значимая информация оказывает положительное, стимулирующее влияние на жизнедеятельность студента. Педагогу необходимо быть добрым и сочувственным, обладать достаточной уверенностью в себе, уметь устанавливать хорошие отношения со студентами, относиться с уважением к их индивидуальности и особенностям, демократично взаимодействовать. При хороших межличностных отношениях образовательная функция становится более плодотворной.

Опираясь на субъектный опыт студентов в сфере физической культуры, следует раздвигать его границы, формировать те внутренние основания (знания, убеждения относительно своего здоровья и физической культуры), которые активизируют их включение в здоровый образ жизни.

Педагог должен быть для студентов консультантом, вдохновителем, создателем благоприятных условий на занятиях и только потом информатором. Суть формирования ценностного отношения – в приобщении воспитуемых к ценностям воспитателя, а не в информировании о них, их изучении и навязывании. «Обучение» здоровью, адресующееся к сознанию, связано с подсознанием студентов. Роль личности преподавателя важна. Отношение студентов к педагогу определяет их отношение к занятиям по физической культуре и является исходным моментом формирования мотивационно-ценностного компонента. Педагогу необходимо осознавать, как его убеждения и поведение, индивидуальные особенности (личные ценности, интересы, знания) отражаются на результатах деятельности, и эффективно их использовать [3].

Студенты воспринимают (может быть, скорее чувством, чем умом) отношение преподавателя к ценностям здоровья и физической культуры. С этим связано использование разных способов и приемов активизации этого отношения. Большое значение имеет пер-

сонализация информации, которая усиливает ее значение и делает более удобной для восприятия. Способность, желание, умение педагога понять позицию каждого студента, сохраняя при этом свою, состоят в том, чтобы установить с ними коммуникативный контакт, найти «общий язык», осуществляя этот процесс осмысленно, направленно, эмоционально. Заинтересованность педагога в общении со студентами, их ответный отклик, выражающийся в эмоциональных реакциях, высказываниях, интонациях, действиях, позволяет убеждать, внушать, склонять на свою сторону, понимая, что личность активно стремится к общению, отвечающему ее жизненным ценностям, и избегает, если оно идет с ними вразрез.

Превращение социальных ценностей здоровья и физической культуры в ценности студента происходит посредством переживания, эмоционально-чувственных отношений, способности чувствовать, понимать окружающие явления, события. Отношения субъектов образовательной деятельности, сами являющиеся ценностными, призваны актуализировать сопереживание, сочувствие, событие и другие состояния. Посредством переживания осознается личностный смысл ценностей, всего происходящего в окружающей действительности. Взаимодействие чувственных впечатлений ведет к пониманию – соединению опыта преподавателя и студента. Спектр переживаний в процессе восприятия ценности здоровья и физической культуры расширяется в физкультурно-спортивной деятельности.

Необходимое условие реализации сущностных сил преподавателя и студента – развитие способности к пониманию смыслов, предметного и логического содержания физической культуры, других людей, самого себя. На основе организации партнерской позиции, творческой благоприятной атмосферы педагог осуществляет отбор активных форм взаимодействия и традиционных форм обучения (лекция, методико-практическое и учебно-тренировочное занятие), которые наполняются новым содержанием, способствуют не столько обогащению информацией, сколько обнаружению студентом для себя смыслов самообразования и самовоспитания в сфере здоровья и физической культуры. Большую роль играют понимание педагогом смысла собственной профессиональной деятельности, его личностное отношение к преподаваемому предмету, теме занятия, самому себе и другим, смещение акцента с предмета на человека, с монолога на диалог, проявление способности слушать и говорить в диалоге, установка на понимание и восприятие позиции других, принятие инакомыслия. Конечно, качественные изменения в отношении к здоровью и физической культуре могут быть заметны далеко не сразу, возможен отсроченный результат, но он обязательно будет, если лекция, методико-практическое, учебно-тренировочное занятие учитывают точки зрения всех его участников.

Важна ориентация как на индивидуальные особенности и потребности студентов, так и целенаправленную работу с группой по формированию ее коллективного мнения – своеобразной социальной среды, оказывающей существенное влияние на мнение и поведение своих членов. Для этого можно использовать дискуссионные методы (дискуссия, диспут) и взаимного просвещения (доклады, конференции).

Основным путем формирования ценностных ориентации студента к здоровью и физической культуре и его потребности к самопознанию является активизация самообразования и самовоспитания. Самовоспитание начинается с самопознания, в процессе которого развивается самосознание, то есть осознание студентом своего мировоззрения, своих целей, интересов, мотивов поведения, идеалов, личностных и профессиональных целевых установок.

Знание своих ценностных ориентации относительно здоровья и физической культуры необходимо для эффективного осуществления процессов самовоспитания и самосовершенствования. Самоанализ позволяет студенту, с одной стороны, критично отнестись к себе, а с другой – принимать себя как личность, которую можно совершенствовать. На актуализацию самопознания в сфере здоровья и физической культуры влияет осознание уровней его развития, своего психического и физического состояния, личностных качеств, полезности и результативности самопознания для жизненного самоопределения и достижения значимых целей жизнедеятельности. Мотивами самовоспитания выступают осознание несоответствия собственного развития требованиям социальной жизни и культуры, профессиональной деятельности; притязание на признание в коллективе, значимыми людьми; критика и самокритика, помогающие осознать собственные недостатки.

Эффективность осознания ценности здоровья и физической культуры определяет выход на «терминальные ценности» (или ценности-цели жизнедеятельности), систему глобальных жизненных потребностей – благополучие в широком смысле слова (достижение успеха и процветания в жизни). Значима актуализация условий и мотивов, позволяющих студенту через ценности физической культуры и здоровья, самопознания и самоопределения реализовывать личные жизненные планы.

Следует расширить представления и понятия студентов о здоровье, физической культуре, здоровом образе жизни, раскрыть сущность понятия «здоровье» как социокультурного феномена, отражающего наиболее значимые биологические, психологические, социальные и духовные аспекты бытия человека; взаимообусловленность уровня здоровья и здорового образа жизни, свободы выбора деятельности и наличного уровня физического состояния и физической работоспособности; смысл физкультурно-спортивной деятельности в связи не с отдельными частными мотивами, а с теми, которые во многом определяют профессиональный и жизненный успех, – повышение уровня здоровья, субъективной активности, формирование особых личностных, психических и физических качеств. Необходимо содействовать «планированию» студентами ценностей здоровья и физической культуры в своем сознании, направлять их деятельность на овладение ими, чтобы эти ценности давали импульс для познавательных, эмоциональных и волевых процессов, играющих важную роль в их жизнедеятельности.

В мотивационно-ценностный компонент входит познавательная активность студента в области здоровья и физической культуры, для которой необходимо ценностно-смысловое осознание знаний – ответственность за их применение, включение их в более широкие контексты (видение целостного мира), формирование личностно и общественно значимой системы ценностных ориентации, основание выбора и принятия решения во всех ситуациях жизнедеятельности (включая повседневность), самопознание, развитие рефлексивных способностей. Познавательную активность стимулирует обсуждение взаимосвязи знаний, умений и навыков в сфере здоровья и физической культуры с будущей профессией, успешностью и благополучием, реализацией целей и задач жизнедеятельности, оптимальностью решений в профессиональных и жизненных ситуациях, выбором стратегического поведения, здоровьем своим и будущих детей. Следует донести до студентов, что необходимой базой для здоровья является постоянное повышение уровня знаний и умений, которые ведут к совершенствованию, дают возможность выявлять причинно-следственные связи в своем стиле жизни, эффективно и творчески его корректировать [5].

На активность в приобретении и усвоении знаний влияют активизация самопознания, получение информации о своем актуальном состоянии (психологических, психофизиологических, соматических особенностях и резервах здоровья). Сравнение нормативных показателей с личными, своего образа жизни со здоровым ведет к пониманию того, что отсутствие достаточной осведомленности в вопросах обеспечения здоровья может привести к негативным последствиям.

Познавательную потребность при освоении двигательных навыков могут стимулировать красота и эстетичность их показа, когда у студентов возникает желание повторить, «сделать так же». Большое значение имеет уровень общей и физической культуры самого педагога, который может служить примером для подражания. От его творчества, которое он транслирует в процессе совместного решения учебных задач, зависит творчество студентов.

Важно, чтобы учебно-познавательная деятельность в области здоровья и физической культуры строилась на основе внутренних познавательных потребностей студента, приобретала для него самостоятельный смысл, особую значимость, позволяло проявлять субъектность.

Для осознания и создания мотивов физкультурно-спортивной деятельности, убежденности в ее целесообразности необходимо раскрывать соответствующие мотивам этой деятельности потребности и интересы, ее значение для высокого качества жизни и самореализации, значимость соподчинения жизненных мотивов и целей ценностным приоритетам здоровья.

Процесс формирования мотивов включает в себя два механизма – снизу вверх и сверху вниз. При первом стихийно сложившиеся или специально организованные условия физкультурно-спортивной деятельности, удовлетворяя систематически те или иные потребности, способствуют возникновению и укреплению соответствующих мотивов. Этот механизм стимулируется изменением внешних условий физкультурно-спортивной деятельности (методика, подбор физических упражнений и пр.). Второй механизм связан с предъявлением студенту в готовой форме мотивов, которые, по замыслу педагога, должны у него сформироваться. Объяснение сути мотивов, их соотношений между собой и взаимосвязи с потребностями облегчает студенту внутреннюю смысловую работу, избавляет от стихийного поиска, ошибок, неправильного выбора вида спорта или формы занятий физической культурой. Полноценное формирование мотивов возможно при синхронном действии обоих механизмов, хотя в какие-то периоды один может преобладать.

Целесообразно обсудить со студентами ценностно-смысловое отношение к своей телесности, ее функционально-двигательным характеристикам, необходимые для жизни и профессии психические, физические и личностные качества, которые развиваются только посредством физкультурно-спортивной деятельности. Учитывая, что уровень сформированности мотивационно-ценностного компонента у студентов разный, цели, средства и методы дифференцируются.

Для индифферентного уровня значимы осознание установок и причин негативного или безразличного отношения к физической культуре, его последствий; создание представлений о необходимости использования физической культуры и здорового образа жизни для здоровья; развитие рефлексивных качеств. С такими студентами следует проанализировать причины негативных установок и сформировать представления о здоровье как о развитии и преимуществах физкультурно-спортивной деятельности. Установку

«делать нечто, как все» заменить индивидуальной целью «делать нечто для себя», а «прихожу на занятия только для зачета» на «что дает моему развитию, здоровью физическая культура, как отразится отношение к ней на моей дальнейшей жизни».

Исходя из опыта и потребности студентов, необходимо использовать любую возможность, подходящую ситуацию для мотивирования физкультурно-спортивной деятельности и здорового образа жизни, пробуждать в студентах потребность во всестороннем анализе собственных достоинств и недостатков, переосмыслении того, что они, как им кажется, знают. Проведение бесед о взаимосвязи физкультурно-спортивной деятельности и качества жизни, обсуждение значимости самопознания, компетентности для себя и воспитания своих детей, создание ситуаций нравственного выбора могут повысить уровень мотивации. Низкий уровень мотивации, если его не поддержать, может угаснуть или, наоборот, под влиянием целенаправленно организованных педагогических воздействий перейти в устойчивые мотивы и дальнейшую потребность в физкультурно-спортивной деятельности.

Для слабо заинтересованного уровня это связано с осмыслением преимуществ здорового образа жизни и регулярной физкультурно-спортивной деятельности, формированием активной жизненной позиции с опорой на свои сильные стороны, изучением и развитием собственных ресурсных возможностей. С такими студентами желательно проанализировать индивидуальные особенности, стереотипы и установки, которые способствуют стагнации, отрицательно сказываются на их отношении к здоровью и физической культуре; обсудить важность выработки убеждений и качеств, способствующих личностному развитию; помочь в определении ведущих мотивов физкультурно-спортивной деятельности (чтобы они были четко сформулированы студентом для себя), формировании рефлексивных навыков.

Для деятельного уровня доминируют установки на формирование дальнейшего личностного развития: осмысление значимости самосовершенствования, гармоничного развития во всех сферах жизни, активной субъектной позиции на сохранение здоровья, своего потенциала к дальнейшему самосовершенствованию. Студенты ориентированы на регулярную физкультурно-спортивную деятельность, обеспечивающую эффективную и успешную жизнедеятельность. С ними можно обсуждать пути дальнейшего личностного развития, совершенствования индивидуальных особенностей, способностей к управлению своим здоровьем, уважительные причины прекращения физкультурно-спортивной деятельности [5].

Некоторые студенты, отнесенные к этому уровню, склонны преувеличивать свои возможности в «управлении психофизиологическим состоянием и здоровьем» с помощью физической культуры, недооценивая роль других средств. Значимо осознание многофакторности здоровья и его достижимости через многосторонность личностного развития.

Со студентами деятельно-творческого уровня, для которых здоровье имеет первостепенное значение, а физкультурно-спортивная деятельность и самопознание в ней являются потребностью, можно обсудить направления личностного развития в разных сферах жизни.

Формирование операционального компонента требует обоснованного соотношения лекционных, методико-практических и учебно-тренировочных занятий; применения методов обучения и физического воспитания: объяснительно-иллюстративного, репродуктивного, проблемного изложения, частично-поискового, исследовательского, строго ре-

гламентированного упражнения, игрового, соревновательного, сенсорных. Целесообразно использовать такую стратегию учебной деятельности, которая создает студентам условия для самостоятельных решений, целесообразных выборов, осознания хода и результата учения, его планирования и прогнозирования своего продвижения, обучения, взаимодействия, взаимоконтроля; использования методической помощи в построении процесса самопознания, индивидуальной программы самосовершенствования, самоорганизации физкультурно-спортивной деятельности.

Операциональный компонент строится в соответствии с его показателями: знаниями в сфере здоровья и физической культуры (когнитивная сфера), владением методическими умениями использования средств физической культуры в жизнедеятельности, управлением физическим самосовершенствованием.

Формирование когнитивной сферы предусматривает овладение студентами системой научно-практических и специальных знаний о здоровье и физической культуре для личностного и профессионального развития, самосовершенствования, понимания природных и социальных процессов их функционирования, организации здорового стиля жизни. Необходимо сформировать у студента знания о базовых понятиях и терминах, ведущих научных идеях, об основных закономерностях, о теориях, принципах, положениях, раскрывающих сущность здоровья и физической культуры.

При отборе и систематизации учебного материала программы следует ориентироваться на зону ближайшего развития личности студента и большее внимание уделять знаниям, определяющим практическое использование разных способов и средств физической культуры в учебной и профессиональной деятельности, меняющихся условиях жизнедеятельности, активизирующим включение в самообразование и самосовершенствование.

Переход знаний в личностные убеждения студентов и четкое представление об их применении происходит при грамотной, с психолого-педагогических позиций, передаче информации и продуктивном способе ее освоения. Этому способствуют:

- овладение студентом тезаурусом в сфере здоровья и физической культуры;
- точность формулировок и раскрытие смыслового значения вводимых понятий;
- акцентирование на важных и существенных деталях учебного материала и последующее их закрепление на практических занятиях;
- показ примеров творческого продуцирования приобретаемых знаний на жизнедеятельность;
- эмоциональное воздействие;
- предотвращение монотонности, стереотипности, шаблонности в преподнесении учебного материала;
- оценивание целесообразности приобретенных знаний для применения в своей жизнедеятельности;
- обучение рефлексии каждого занятия (что нового узнал, каким умениям научился, что для него важно и что не обязательно);
- проведение совместного с педагогом анализа учебно-воспитательного процесса, его продуктивности (что из полученных знаний и умений студент использует в жизни, что обязательно будет применять в будущем, что необходимо изменить, улучшить и так далее) [7].

Развитие когнитивной сферы предполагает организацию самостоятельной познавательной деятельности студентов. Для этого возможно использование компьютерных

технологий (программированного обучения и контроля, дистанционного обучения), но не абсолютизируя их эффективности, так как ослабляются коммуникативные педагогические отношения участников образовательного процесса.

Владение методическими умениями использования средств физической культуры в жизнедеятельности предполагает их адаптивное, творческое использование в учебной и профессиональной деятельности. Перед их практическим освоением следует определить обязательный минимум знаний, который ведет к осмыслению своей деятельности, ее эффективности. Студентам рекомендуется заблаговременно ознакомиться с литературой по планируемой теме занятий, получить необходимые указания.

Педагогу при объяснении метода деятельности, показе соответствующих приемов и способов ее выполнения надо следить, чтобы действие, которое закрепляется в умении, строилось на осознании метода действия, понимании принципа выполняемой операции, уяснении места, которое эти операции занимают в сознательно осмысленной физкультурно-спортивной деятельности. Свое совершенство и свою действительную характеристику движения человека приобретают от осмысленного действия, в которое они включаются. Преподаватель раскрывает на занятиях суть любого задания, поясняет, почему предлагается то или иное упражнение, каков алгоритм его выполнения (логика и последовательность действий), анализирует их эффективность при разном характере выполнения.

При освоении двигательных умений необходима наглядность – создание правильного представления, образа двигательного задания или отдельного элемента перед его выполнением. Непосредственная наглядность – это показ двигательного задания самим преподавателем или наиболее подготовленным студентом. Но ее можно дополнить пособиями, техническими средствами, имитационными действиями с помощью предметов, образными выражениями.

Под наблюдением преподавателя и при взаимоконтроле студенты воспроизводят тематическое задание (действия, приемы, способы), обсуждают и анализируют его итоги, получают индивидуальные рекомендации по совершенствованию. Дальнейшее закрепление и совершенствование двигательных умений происходят в процессе их многократного воспроизведения в изменяющихся условиях учебных занятий, во внеучебной физкультурно-спортивной деятельности, в быту, на отдыхе.

В процессе освоения двигательных навыков (особенно на начальном этапе) могут возникнуть неуверенность, неловкость из-за допускаемых ошибок. Преодоление таких трудностей зависит от степени изученности физических упражнений на фазах образования двигательного навыка (генерализация, концентрация, автоматизация), условий их выполнения, способностей студента к быстрому усвоению сложных движений. Если осознается значимость деятельности и есть желание научиться, трудности преодолеваются. Любое движение связано с личностными установками, осмыслением двигательной задачи, отношением к ней, волевыми усилиями. Двигательные восприятия вначале у многих студентов отличаются слабой отчетливостью, поэтому требуются постоянный анализ своих ощущений при разных вариантах выполнения двигательного задания, сопоставление их с корректирующими указаниями преподавателя. Способность отчетливо воспринимать и регулировать параметры собственных движений, чувственных сигналов своего тела, владение им, включение в разные виды и формы физкультурно-спортивной деятельности, обновление и разнообразие упражнений приносят удовлетворение, спо-

собствуют поддержанию хорошего функционального состояния и мотивируют направленную на это деятельность.

Развитию исполнительского компонента, охватывающего двигательную антиципацию (предвосхищение), способности к быстрому усвоению сложно координированных движений, комбинированию и преобразованию двигательных действий в связи с конкретной задачей, рациональным и эффективным способам регулирования нагрузки в соответствии со своими особенностями и самочувствием способствуют:

- выбор тренировочных нагрузок такого содержания, характера и направленности, которые учитывают единство генетических предпосылок развития двигательной активности студента и функциональных свойств его организма (изменчивость, пластичность, способность к обучению и совершенствованию);
- обновление и разнообразие упражнений;
- включение студента в разные виды и формы физкультурно-спортивной деятельности.

Учитывая трудности и различия в темпе и степени усвоения информации и двигательных умений, педагогу необходимо индивидуализировать объем и уровень учебной нагрузки; использовать консультации и собеседования; задавать индивидуализированные творческие учебные задания, побуждая к самостоятельной работе; оценивать успешность образовательной деятельности студента в соответствии с его реальными возможностями и достижениями. Целесообразна организация физкультурно-спортивной деятельности, когда преподаватель не только показывает правильные приемы и недостатки выполнения действий, но и привлекает самих студентов к анализу и оценкам своей деятельности, совместной постановке задач по ее совершенствованию, выбору форм и методов.

Субъектно-личностная направленность учебного процесса проявляется в формировании у студентов умений по обучению отдельным двигательным действиям; проведению комплексов упражнений (общей и профессионально направленной физической подготовки, коррекции отклонений или профилактики заболеваний, релаксации), отдельных частей занятия, соревнований, физкультурно-спортивных праздников; организации активного отдыха; самоконтролю за физическим развитием и состоянием, психической и физической подготовленностью; применению рефлексии. Творческое использование полученных умений в разных условиях и ситуациях создает предпосылки для дальнейшего самовоспитания и саморазвития студента [4].

Управлению физическим совершенствованием студента предшествуют сформированная мотивация (принятие решения о необходимости физического совершенствования), знания об организации этого процесса, которые включают в себя самопознание в физкультурно-спортивной деятельности, выработку программы-ориентира, текущее планирование, практическую реализацию намеченного плана, самоконтроль и самокоррекцию.

Процесс физического самовоспитания начинается с самопознания, позволяющего студенту оценить свои сильные и слабые стороны развития на уровне принятия, побуждающие к работе над собой, сознательному управлению своей физкультурно-спортивной деятельностью. Его способами выступают самонаблюдение, самоанализ и самооценка. Глубина и адекватность самонаблюдения зависят от его целенаправленности и умения студента видеть, наблюдать на основе выделенных критериев за качествами или свойствами своей личности, поведением, поступками. Самоанализ требует их всестороннего рассмотрения. Так, в совершенном действии выявляются вызвавшие его причины

(внешнее воздействие, внутреннее состояние), определяется способ его желательного выполнения в следующий раз. В физкультурно-спортивной деятельности анализу подвергаются реакции на физические нагрузки (самочувствие, настроение, работоспособность), динамика физической подготовленности за определенный отрезок времени и другие.

Можно выделить следующие составляющие, которые могут быть подвергнуты самопознанию студентов в процессе физического воспитания. Это прежде всего личностно-характерологические особенности, те качества личности и свойства характера, в которых выражается отношение к другим людям, физкультурно-спортивной деятельности, самому себе (доброжелательность, общительность, вежливость, уступчивость, инициативность, исполнительность, ответственность, трудолюбие, самоуважение, уверенность, неуверенность, опрятность и другие). Это требует использования диалогического общения, рефлексивно-аналитических бесед, в которых акцентируется внимание на осознании и сравнении имеющихся качеств, оценивании себя со стороны других участников группы, педагога, самооценивании отдельных сторон своей личности, связанных с деятельностью в сфере физической культуры. Критериями осознания и развития личностных качеств могут служить их проявление на занятиях по физической культуре, осознание влияния этих занятий на индивидуальные особенности, уровень личностного развития.

Необходимо познание собственных побуждений, интересов, мотивов, ценностей, которые определяют мотивационно-ценностную сторону личности. Их осознание и принятие дают возможность самоопределиться относительно ценностей физической культуры, детерминирующих реализацию жизненных планов личности. Вместе с тем познание студентами выделенных показателей требует непрерывной педагогической поддержки, которая осуществляется информированием (методами разъяснения, убеждения, внушения) о взаимозависимости ценностей физической культуры и жизненно важных ценностей, полезности и результативности самопознания.

Самопознание охватывает эмоциональные состояния, доминирующие чувства, способы реагирования в стрессовых ситуациях, умение мобилизоваться, проявить настойчивость, упорство, целеустремленность в физкультурно-спортивной деятельности и жизнедеятельности, что отражает развитие эмоционально-волевой сферы личности. Этот процесс обеспечивается выявлением уровня развития умений в управлении эмоциональными и волевыми состояниями, преодолении трудностей, возникающих в процессе физкультурной деятельности.

Анализ и оценка своих способностей и возможностей для реализации планов и замыслов в физкультурно-спортивной деятельности достигаются проведением диагностики и оценки двигательной активности, психического, физического и функционального состояний, физических качеств, режима питания, сил и так далее, постановкой целей, выбором решений и приемов самопознания, оптимизирующих самосовершенствование.

Не должны оставаться без внимания осознание и понимание функционирования психических процессов восприятия, памяти (в том числе двигательной), мышления, воображения, свойств и качеств ума, внимания, способов решения задач, возникающих в процессе физкультурно-спортивной деятельности. Формирование двигательных навыков, стилевые особенности деятельности и взаимодействия, адаптационные возможности личности обусловлены именно этими качествами.

В сфере физкультурно-спортивной деятельности следует познавать и анализировать уровень развития знаний, умений, навыков, способностей, опыта, которыми обладает,

которые использует и развивает студент в своей жизнедеятельности. Целесообразно использовать технологии физического и психического саморазвития (обучение самоанализу, включение в физкультурную деятельность элементов исследовательского характера: поисковых методов, проектов, презентаций, разработки новых технологий и другие). Оценками уровня самопознания этих качеств служат творческое применение избранных средств и методов физического самосовершенствования; осознание построения процесса самопознания, владение его приемами; развитие навыков самоанализа и самоконтроля своего психического, физического состояния и личностного развития; самооценка эффективности физкультурно-спортивной деятельности.

Процесс самопознания фиксирует внимание и на сфере выбора собственного жизненного пути в пространстве физической культуры. Он охватывает определение планов на будущее, прогнозирование и само прогнозирование ближайшего и отдаленного развития личности в сфере физической культуры. Необходимо мотивировать физкультурно-спортивную деятельность студента, обучить его действиям по проектированию изменений (постановке новых целей; определению сущности и содержания изменений, показателей их результативности, необходимых условий для их осуществления; прогнозированию негативных последствий; анализу результатов изменений, осознанию новых возможностей и проблем), умениям управлять процессом изменений, оказывать помощь в осмыслении возникающих проблем.

Освоение методов самопознания ведет к четкому представлению студента о своем здоровье, учету индивидуальных особенностей в деятельности его сохранения и укрепления, оптимальному самоуправлению, адекватной самооценке. Педагогу необходимо обучать студентов методам самопознания и оказывать практическую помощь при их применении. Эффективность физического самосовершенствования определяет грамотное самоуправление им, которое начинается с постановки многолетней стратегической цели, например с создания и поддерживания оптимальных уровней и резервов функционирования организма. Она должна совпадать с ценностными ориентациями студента относительно здоровья и физической культуры. Их несовпадение будет свидетельствовать о необходимости коррекции цели.

Для студентов индифферентного уровня определяются тот минимум сведений о здоровом образе жизни и основные формы физической культуры, которые должны быть ими усвоены и применяться в повседневной жизни. Необходимо обучить их методике самопознания и самоуправления физическим совершенствованием. Наличие объективной информации о себе в совокупности с грамотным педагогическим руководством способствует устранению у студентов чувства неполноценности в физкультурно-спортивной деятельности, повышению уверенности в своих силах, расширению представлений о своих возможностях.

Учитывая потребность студентов слабозаинтересованного уровня в расширении системы знаний и умений, обеспечивающих здоровье, целесообразно рекомендовать им темы для самообразования; помогать в составлении индивидуальных программ, разработке текущих планов, включении приемов самопознания и самоуправления в повседневную практику.

Так как у студентов деятельного уровня сформированы познавательные интересы в области здоровья и физической культуры, с ними следует обсуждать возможные пути дальнейшего самообразования и самосовершенствования, рекомендовать для чтения ли-

тературу, способствующую углублению процессов самопознания и самоуправления, более эффективному управлению своим здоровьем.

Студенты деятельно-творческого уровня владеют знаниями и средствами физической культуры, умениями и навыками управления физическим самосовершенствованием. С ними можно обсудить разные пути их применения для дальнейшего личностного развития. Педагогические условия формирования операционального компонента:

- единство теоретической, методико-практической и практической направленности учебного процесса, деятельностного подхода;

- ориентация на овладение студентами методами самопознания и самоуправления, использование для этого тестов и тестовых заданий;

- педагогическая поддержка студентов в планировании, выборе форм, средств и методов физического самосовершенствования, адекватных их возможностям;

- анализ и обсуждение результатов текущего и итогового самоконтроля и контроля динамики физического совершенствования;

- побуждение студентов к самообразованию и самовоспитанию в сфере физической культуры методами убеждения, стимулирования и упражнения;

- применение личностно-развивающего и дифференцированного подходов, методов воспитания (убеждение, стимулирование и упражнение) [10].

На удовлетворенность физкультурно-спортивной деятельностью влияют как внутренние (ценностные ориентации, уровень развития самосознания, наличие мотивов самовоспитания, мотивационное ядро физкультурно-спортивной деятельности, уровень развития группы, эмоциональная сторона групповой идентификации, уровень физического совершенствования и подготовленности, опыт работы над собой и другие), так и внешние (педагогические воздействия) факторы. В компетенцию преподавателя входит создание на занятиях комфортной психологической атмосферы, ситуаций успеха (субъективного переживания удовлетворения от процесса и результата деятельности), оптимистичного отношения студента к использованию своих возможностей, взаимопонимания и поддержки товарищей по группе. Это определяется умениями педагога творчески, нестандартно оказывать влияние на студентов, создавать условия для проявления субъектности в образовательном процессе.

Чувство удовлетворенности физкультурно-спортивной деятельностью может быть связано как с ее результатом, так и с ходом. Удовлетворение от результата начинает быстро притупляться, если это какой-то установившийся уровень, не требующий напряжения, преодоления, труда за его развитие и сохранение. Эмоционально переживаются движение к более высокому уровню, достижение частичных результатов, приближение к конечной цели деятельности. Следует формировать интерес и увлеченность студентов самим процессом занятий, смещать цели с предметных результатов на способы и технику их достижения. Большую роль играют актуализация самопознания, рефлексии, применение разнообразных форм, средств и методов физической культуры, в том числе нетрадиционных систем физических упражнений (ритмическая, атлетическая гимнастика, элементы йоги и другие).

Желательно помогать студентам в осознании даже малозаметных изменений, которые происходят под влиянием их физкультурно-спортивной деятельности, информируя о мере ее полезности и результативности. Результативность может выражаться как объективными показателями (уровень и качество двигательной подготовленности, специальных знаний, умений и навыков), так и субъективными (удовлетворение от функциональ-

ного состояния, соответствия своих физических кондиций социальным требованиям и личностным устремлениям, работоспособности, мышечных ощущений, эстетики своего тела и движений, преодоления трудностей, нахождения творческих решений). Наблюдение за своим состоянием и фиксация даже незначительных успехов при адекватной самооценке усилий, их поощрение (в разных формах) преподавателем ведут студентов к удовлетворенности собой, уверенности в своих возможностях, устранению чувства собственной ограниченности в физкультурно-спортивной деятельности.

Регулярная физкультурно-спортивная деятельность повышает удовлетворенность студента организацией своего образа жизни. Но для здоровья имеет значение и умение изменять свою психическую жизнь в желаемом направлении. Целесообразно объяснить способы и возможности изменения своего поведения для того, чтобы испытывать удовлетворенность жизнью, несмотря на некоторые неизбежные социальные ограничения. Так, если нельзя улучшить объективные условия жизнедеятельности, можно снизить уровень запросов или изменить их приоритетность на личной шкале жизненных ценностей, улучшить межличностные отношения, реализовать или повысить свой личностный потенциал. Результат зависит от умения студента распределять время и силы, оценивать последствия поступков; уровня развития навыков преодоления жизненных трудностей; знания своих ценностей и свойств личности, понимания влияния установок на принятие решений.

Помогает управлению своими эмоциональными и волевыми состояниями освоение способов произвольной и волевой регуляции поведения (преобразования непроизвольных психических процессов в произвольные, обретения контроля над своими действиями и поведением, выработки эмоционально-волевых качеств). Эмоциональное напряжение тесно связано с состоянием мышц, что приводит к их скованности. Средства физической культуры (аутотренинг, упражнения на растягивание, дыхательные), снимая мышечную напряженность, помогают уменьшать усталость и нервно-эмоциональное перенапряжение, но необходимо развивать в себе способность контролировать свое окружение и собственные реакции, им провоцируемые. Произвольная регуляция у человека осуществляется на уровне слов, понятий, волевых императивов, внутренних планов, представлений конечного результата своих действий – условных заместителей настоящих ощущений или образов. Произвольность психической регуляции тем выше, чем больше человеком руководят словесные инструкции или мысли, рисующие конкретные образы желаемых результатов, и именно эти образы, способные вызвать у него реальные ощущения, включают непроизвольные механизмы психофизической регуляции. Для того чтобы управлять работой своих эмоций, чувств, органов движения, нужно научиться держать их в своем сознании, направлять свое внимание на внутренние ощущения, осознавать, различать, сравнивать эти ощущения и потом произвольно менять их характер. Особенно сложно управлять своими эмоциями и включать логическое мышление в ситуациях, затрагивающих глубоко личные интересы. Следует объяснить студентам такие средства волевой регуляции, как искусственное связывание мотива с теми или иными потребностями (создание ситуации награды и наказания), связывание себя обещанием, обращение за поддержкой к другому человеку, идентификация с идеальными образцами и эталонами поведения. К приемам саморегуляции относятся: привлечение или отвлечение внимания; селективность восприятия признаков объектов; контроль и подавление негативных эмоциональных состояний, препятствующих произвольной саморегуляции; прямое воздействие на мотивацию через представление последствий тех или иных действий; исполь-

зование давления среды, например, в ситуации обещания кому-то; волевое ограничение и прекращение процесса обдумывания решения и взвешивания альтернатив, отсекающие часть информации. Привычка контролировать свое эмоциональное состояние формируется по отношению к трем признакам: мимике напряженности, скованности (непроизвольной напряженности мышц) и учащенному дыханию с сокращенной фазой выдоха. Умению эффективно осуществлять самоконтроль и необходимое воздействие в ответ на ту или иную форму проявления эмоциональной напряженности студент может научиться в ходе специальных тренировок.

Физкультурно-спортивная деятельность включает студента в особую систему практических усилий и проявления волевых качеств (целеустремленности, дисциплинированности, организованности, выдержки, настойчивости, самообладания, решительности), которые во многом определяются силой мотива к действию, энергетикой активности, морально-нравственными качествами личности. В сознании студента должны быть не только желания, стремления, представления поступков и действий, связанные с целью, но и готовность к волевым усилиям для их осуществления.

Ответственность студента за свое здоровье, личностное развитие основана на развитом самосознании и рефлексии, устойчивой ценностно-смысловой системе, самоконтроле, волевой регуляции поведения. Она проявляется в активной или пассивной жизненной позиции по отношению к здоровью и физической культуре. Ответственность формируется как осознание студентом важности собственных усилий для сохранения и укрепления здоровья и личностного развития, взаимосвязи этих усилий с морально-нравственными качествами личности; выбор и осуществление здорового образа жизни, физкультурно-спортивной деятельности, готовность к преодолению связанных с этим препятствий [4].

Следует максимально содействовать самопознанию и самовоспитанию студентов в сфере физической культуры, предвидению последствий своих действий и поступков, моделированию своего будущего; обсуждать вопросы взаимосвязи личности с другими людьми и миром во всем его многообразии, реальности самоуправления своим здоровьем.

Сознательное преодоление трудностей, связанных с регулярной физкультурно-спортивной деятельностью (утомление, болевые ощущения, психологические нагрузки, связанные с монотонностью, однообразностью упражнений, особенностями общения и взаимодействия), воспитывает и развивает волевые, нравственные, коммуникативные качества, творческие способности, повышает самооценку.

При использовании средств физического воспитания, самореализации в физкультурно-спортивной деятельности, связанном с ней общении формируется определенная личностная позиция, позволяющая студенту самоутвердиться. Физическое самосовершенствование и самопознание, умение управлять своим телом, здоровьем, принятие своих недостатков, знание и умелое использование своих достоинств ведут к изменению ценностно-оценочного отношения студента к себе, своим успехам и неудачам, устранению чувства неполноценности в физкультурно-спортивной деятельности, развитию уверенности в себе.

Повышению самооценки способствуют те результаты физкультурно-спортивной деятельности, которые переживаются студентом как индивидуальное достижение. Целесообразно создавать ситуации успеха, совместно со студентами оценивать достижения

относительно их предыдущих результатов и выявлять динамику развития, стимулировать рефлексию путем соотношения оценки с самооценкой, проводить рефлексивные беседы.

Со студентами индифферентного уровня целесообразно проводить дискуссии на тему выбора активной жизненной позиции, важности собственных усилий и развития волевых качеств для сохранения и укрепления здоровья. Студентам, имеющим заниженную самооценку и завышенный уровень притязаний, целесообразно предлагать задания более легкие, чем они привыкли выбирать сами, методически закрепляя успешность деятельности. Усложнение заданий должно происходить очень медленно, после закрепления студентом положительной оценки своей деятельности. Повышение уровня притязаний должно быть пропорционально процессу выравнивания самооценки. Студентам с заниженной самооценкой и низким уровнем притязаний нужно предлагать более трудные задания, чем они выбирают сами, поручать им роль организатора деятельности, неуклонно формируя более высокий уровень притязаний. По мере повышения самооценки и уровня притязаний у них будет проявляться соревновательная мотивация, переходящая во внутреннюю. Необходимым психолого-педагогическим приемом обучения студентов, характеризующихся завышенной самооценкой и высоким уровнем притязаний, является организация систематического анализа результатов собственной деятельности и нормативной, эталонной. До качественного усвоения ими наиболее простых видов действий не переходить к более сложным.

Со студентами слабо заинтересованного уровня следует обсуждать вопросы выявления собственного потенциала и развития эмоционально-волевых качеств для организации здорового образа жизни и решения личностных проблем; важность принятия на себя ответственности за здоровье свое и своих будущих детей. Желательно ознакомить их с рекомендациями практического психолога, рекомендовать для чтения специальные книги по психологии, раскрывать возможные сложности, возникающие в процессе организации здорового образа жизни.

Со студентами деятельного уровня корректируются цели физкультурно-спортивной деятельности с результатов на процесс и способы его достижения; обсуждаются вопросы развития в себе навыков эмоционально устойчивого преодоления трудностей при столкновении со сложными жизненными требованиями и обстоятельствами, личностного развития и самосовершенствования в разных областях жизнедеятельности.

Со студентами деятельно-творческого уровня можно обсуждать расширение их индивидуальных программ сохранения и укрепления здоровья.

Систематичность физкультурно-спортивной деятельности происходит при среднем и высоком уровнях ценностного отношения студентов к здоровью и физической культуре, опосредствованного их мировоззрением, ценностями, жизненными установками, позициями, избранным образом жизни. Для систематичности этой деятельности в учебном процессе значимы оптимальное соотношение целей и ценностей образования, реализация внутриличностных возможностей в конкретных педагогических условиях, благоприятное эмоциональное самочувствие. Существенное влияние оказывают профессиональная направленность физического воспитания и профессиональная двигательная активность будущих специалистов.

Необходимо на каждом занятии задействовать все три компонента интереса к физкультурно-спортивной деятельности (эмоциональный, познавательный, поведенческий):

- привлекать студентов к участию в определении содержания и организационно-методических форм проведения занятий;

- применять разные виды, формы и методы этой деятельности;

- указывать на связанные с ней прогрессивные изменения физических кондиций и умений;

- создавать ситуации успеха;

- стимулировать творческую активность в видоизменении упражнений, приспособлении их к своим возможностям, нахождении новых оригинальных вариантов, нестандартных решений, ведущих к их обновлению без изменения целевой направленности.

Приобщение к осознанной систематической физкультурно-спортивной деятельности осуществляется путем:

- стимулирования мотивационно-ценностного и творческого отношения к ней;

- формирования двигательного опыта в соответствии с индивидуальными особенностями, мотивами, интересами, потребностями;

- достижения оптимального уровня физической и функциональной подготовленности в период обучения;

- приобретения умений совершенствования и коррекции индивидуального физического развития, функциональных и двигательных возможностей;

- освоения жизненно необходимых навыков;

- овладения основами техники спортивных движений для их применения в физкультурно-спортивной, рекреационной и досуговой деятельности;

- самоутверждения и самореализации через двигательный опыт;

- расширения диапазона двигательных умений, способствующих эффективности профессиональной деятельности;

- позитивного образа преподавателя, транслятора гуманитарных ценностей физической культуры.

Реализуемые в физкультурно-спортивной деятельности многообразные речевые средства общения с использованием специальной терминологии, фонетическими и морфологическими изменениями, синтаксическими особенностями, характерным стилем коммуникации, неречевые формы общения (жесты, мимика, звуковые и моторные средства) могут вариативно и успешно переноситься в повседневную жизнедеятельность студента, развивая коммуникативную функцию общения.

Развитие физических, психических, личностных качеств, функционального состояния организма, соответствующих требованиям жизнедеятельности и будущей профессии, сохранения здоровья на основе индивидуальных особенностей, достигается целенаправленной тренировкой соответствующих функциональных систем организма. Необходимо, чтобы студенты в полной мере осознавали, что для получения эффективного результата в совершенствовании важнейшее значение имеют проявление духовных и физических способностей для соблюдения принципов тренировки, умелый индивидуализированный подбор арсенала ее средств и методов, понимание смысла и механизмов развития психических, физических и личностных качеств [1].

Любой вид двигательной активности направляется и определяется прежде всего смыслом двигательной задачи, а эффективность выполнения зависит от ее содержания, жизненной значимости. Одинаковая по объему и интенсивности физическая нагрузка будет неодинаковой для студентов, личностно воспринимающих ее по-разному. На каждом занятии важно актуализировать причинно-следственные связи (для чего необходима такая нагрузка, почему ее надо выполнить именно так) и ценностно-смысловые ориентиры (направленность на достижение определенных ценностей). Чем выше уровень осо-

знания значимости занятий физическими упражнениями, тем успешнее студент включается в физкультурно-спортивную деятельность, весомее ее положительный эффект.

Можно выделить следующие основные педагогические условия формирования ценностного отношения студентов к здоровью и физической культуре:

- ориентация учебного процесса на его формирование;
- использование личностно-деятельностного подхода;
- интеграция теоретической, методической и практической подготовки, ведущая к систематической познавательной и физкультурно-спортивной деятельности;
- восприятие здоровья как личностной и социальной ценности, позволяющей продуктивно и творчески реализовывать свои жизненные и профессиональные планы;
- взгляды, убеждения, качества, ценностные ориентации относительно физкультурно-спортивной деятельности, оптимизирующие стиль жизни студентов.

Таким образом, развитие личности зависит от уровня освоения ею базовой гуманитарной культуры, включающей в себя культуру физическую, выступающей составной частью общей и профессиональной культуры студента, важнейшей качественной характеристикой его личностного развития, без которой невозможны познание, принятие, развитие и оптимальное использование своих физических и духовных возможностей, личностных качеств. Необходимым условием результативности учебного процесса по физической культуре является обращение к ценностным аспектам формирования сознания студентов: ценностным ориентациям, мировоззрению, социальному и нравственному опыту.

Определена сущность ценностного отношения к здоровью как системного и динамичного образования, которое формируется в непрерывном процессе ценностно-смыслового самоопределения относительно собственной телесности, способа и качества ее существования, приобретения и развития такой мотивации, системы знаний, умений, качеств личности, которые обеспечивают ей возможность в течение всей дальнейшей жизни быть здоровой.

На целенаправленный и многогранный процесс формирования ценностного отношения влияют объективные (внешние) и субъективные (внутренние) факторы, а его успешность базируется на использовании определенных принципов.

Критерии и их показатели объединяют объективные и субъективные параметры, соотносимые со структурой ценностного отношения студентов к здоровью и физической культуре, по которым определяется уровень его сформированности. Выявлены дифференцированные педагогические условия, средства, формы и методы, обеспечивающие формирование компонентов ценностного отношения студентов к здоровью и физической культуре на разных уровнях его сформированности.

При формировании мотивационно-ценностного компонента доминируют:

- создание установки на профессиональное и личностное развитие;
- ориентация содержания физического воспитания на потребности и интересы студентов в личностном и профессиональном развитии;
- актуализация мотивов физкультурно-спортивной деятельности, полезности и результативности самопознания;
- применение личностно-деятельностного и дифференцированного подходов, доверительного межличностного общения, методов убеждения и стимулирования, личного примера преподавателя.

Формирование операционального компонента требует:

- единства теоретической, методико-практической и практической направленности учебного процесса;

- ориентации на овладение студентами методами самопознания и самоуправления, использования для этого тестов и тестовых заданий;

- педагогической поддержки студентов в планировании, выборе форм, средств и методов физического самосовершенствования, адекватных их возможностям;

- анализа и обсуждения результатов текущего и итогового самоконтроля и контроля динамики физического совершенствования;

- побуждения студентов к самообразованию и самовоспитанию в сфере физической культуры методами убеждения, стимулирования, упражнения;

- применения личностно-развивающего и дифференцированного подходов, методов воспитания (убеждение, стимулирование и упражнение).

При формировании эмоционально-волевого компонента необходимы:

- создание на занятиях благоприятного эмоционально-психологического климата, ситуаций успеха;

- стимулирование волевых качеств, раскрытие личностного потенциала в процессах самопознания и физического самосовершенствования;

- обучение управлению эмоциональными и волевыми состояниями;

- развитие умений и оказание помощи в преодолении трудностей;

- акцентирование на важности собственных усилий студента для сохранения и укрепления здоровья и личностного развития;

- увеличение меры свободы участников образовательно-воспитательного процесса, отказ от чрезмерной регламентации их поведения и деятельности;

- применение разнообразных форм, средств и методов физической культуры и психолого-педагогических (вербальных, невербальных, экспрессивных в зависимости от эмоционального состояния и уровневых различий).

Формирование практико-деятельностного компонента базируется на следующем:

- включение студента в процессы самопознания, самовоспитания, рефлексии физкультурно-спортивной деятельности, групповые и диалогические коммуникативные ситуации, неформальное общение;

- стимулирование творческой активности в физкультурно-спортивной деятельности, взаимоконтроля;

- формирование двигательного опыта в соответствии с индивидуальными особенностями, мотивами, интересами, потребностями;

- индивидуализация и дифференциация психической и физической нагрузки;

- постановка и обсуждение проблемных вопросов, взаимное изложение опыта в сфере здоровья и физической культуры;

- требование логичности суждений, доказательности и обоснованности позиций;

- применение социально-психологических тренингов.

К основным психолого-педагогическим условиям, обеспечивающим целенаправленное формирование этого отношения и –--определяющим прогностическую ценность образовательного процесса по физической культуре в вузе, отнесены:

- ориентация учебного процесса на его формирование;

- использование личностно-деятельностного подхода;

- интеграция теоретической, методической и практической подготовки, ведущая к систематической познавательной и физкультурно-спортивной деятельности;

- восприятие здоровья как личностной и социальной ценности, позволяющей продуктивно и творчески реализовывать свои жизненные и профессиональные планы;

- взгляды, убеждения, качества, ценностные ориентации относительно физкультурно-спортивной деятельности, оптимизирующие стиль жизни студентов.

Список литературы

1. Барчуков, И.С. Теория и методика физического воспитания и спорта: учебник / И.С. Барчуков; Под общ. ред. Г.В. Барчукова. – М.: КноРус, 2012. – 368 с.

2. Виленский, М.Я. Физическая культура и здоровый образ жизни студента: учебное пособие / М.Я. Виленский, А.Г. Горшков. – 4-е изд., стер. – М.: КНОРУС, 2016. – 240 с.

3. Давиденко, Д. Н. Здоровье и образ жизни студентов: учебное пособие / Д. Н. Давиденко, А. П. Шкляренко – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2006. – 132 с.

4. Лубышева, Л.И. Теоретико-методические и организационные основы формирования физической культуры студентов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1992. – 58 с.

5. Матвеев, Л. П. Вопросы формирования общетеоретических основ физической культуры и спорта // Теория и практика физической культуры (Москва). – 1975. – № 11. – С. 65–71.

6. Ульянов, Д.А., Коваленко, Т.Г., Шкляренко, А.П. Влияние физкультурно-оздоровительной деятельности на формирование у студентов потребности в здоровом образе жизни // Теория и практика физ. культуры. – 2013. – № 6. – С. 40–41.

7. Шкляренко, А.П. Педагогические основы физкультурной деятельности студентов: учеб. пособие / А. П. Шкляренко, Д.А. Ульянов, Т. Г. Коваленко – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2015. – 198 с.

8. Шкляренко, А.П. Теоретические и оздоровительные основы в физической подготовке студентов: учеб. пособие / А. П. Шкляренко, Д.А. Ульянов, Т. Г. Коваленко. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2017. – 408 с.

9. Шкляренко, А. П. Психофизиологические состояния и их проявления в спортивной деятельности: учебное пособие / А. П. Шкляренко, Т. Г. Коваленко, Д. А. Ульянов – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2020. – 443 с.

10. Шкляренко, А. П. Педагогические, психологические и физиологические аспекты физической культуры и их влияние на здоровье: учеб. пособие; Федер. гос. бюдж. образоват. учреждение высш. образования «Куб. гос. ун-т», Фил. в г. Славянске-на-Кубани, 2023. – 250 с.

1.6. Прогнозно-проектный подход как основа созидательных стратегий высшего педагогического образования

В современную эпоху динамичных общественных изменений педагогическая наука становится особо значимой «социальной силой», направленной на создание концептуально-обоснованных путей и форматов развития всех сфер жизни человека для обеспечения технологического суверенитета и социальной безопасности нашей страны. Усложнение изменений всех сфер деятельности и самого современного человека обусловливают необходимость усиления разработки новых методологических подходов, созидательных стратегий современного педагогического образования в векторе опережения.

Остается значимым мнение Д.И. Фельдштейна о том, что «качественно изменился мир и современный человек, …что требует ответа на вопросы, в том числе и связанные с развитием системы образования» [17, с.3], включая педагогическое образование как ответственного культурно и исторически за научно-осмысленные изменения в образовательных и воспитательных практиках, за гуманистическое педагогическое мышление общества.

Совершенствование современного образования актуализирует необходимость проведения исследований на основе полученных междисциплинарных знаний «на стыке»; разработку новых подходов модернизации, конвергентных, сближающих науку, технологии и практики.

К таким подходам относим прогнозно-проектный подход в образовании, включая высшее педагогическое образование как ценностно-когнитивный фактор повышения уровня образования каждого человека и суверенитета страны (гражданского, национального, культурного, образовательного, технологического, производственного).

Методология прогнозно-проектного подхода становится востребованной в исследованиях, в модернизации педагогической деятельности и создании созидательных стратегий высшего педагогического образования, начиная с уровня управления системой педагогического образования (вуз, сетевые форматы взаимодействия, интегральные проекты и программы педагогических вузов), а также разработку стратегий преподавания и персональной, групповой, коллективной маршрутизации студентов - будущих педагогов.

Философы, социологи, политологи и историки отмечают связь инновационных изменений с осмыслением сценариев будущего России в логике проектной цепочки: 1- ценности-цели; 2 - проблемы (как препятствия к достижению целей); 3- средства (как способы достижения целей); 4 - результат. Проектируемое будущее видится в максимизации приближения к ее идеалам. Важнейшим условием реализации позитивного сценария России является сохранение суверенитета России [18, с. 301].

В конце 20 века синергетические сценарии будущего, определенные группой под руководством С.П. Капицы, поставили проблему выбора стратегического сценария высшего образования с учетом тенденций развития нашей страны; конструктивный сценарий был связан с развитием духовно-нравственного компонента высшего образования, что отражало необходимость поиска методологических подходов для разработки созидательных стратегий на основе прогнозных и проектных подходов в высшем социальном образовании [4].

Прогнозно-проектный подход в педагогике – это теоретические положения, отражающие взаимосвязь её фундаментальной – прогностической функции и прикладной – проектно-конструкторской функции в педагогических исследованиях и образовательной практике. Эти положения обеспечивают методологию научного, образовательного и технологического суверенитета страны, так как создание инновационных технологий зависит от развития науки и качества образования.

Данный подход приобретает особое значение в современной социально-экономической ситуации, так как усиливает возможности в научно-технологической политике, в исследованиях в области прогностики и проектики педагогики и образования.

Для педагогического исследования, как вклада в развитие науки, главными источниками становления являются: исторический опыт; практики настоящего; стратегии, прогностические модели и сценарии.

Стратегия - многомерное представление процесса сохранения, развития или изменения в долгосрочной перспективе; это общий проект и его долгосрочное планирование на основе прогноза (И.А. Зимняя) [16, с.167]. Стратегия как базовый термин педагогической прогностики и педагогической проектики имеет исторические корни.

Еще Я.А. Коменский отмечал, что «следующий век будет таким, какими будут воспитанные для него граждане» [12].

Воспитательная стратегия как приоритетная для образования, связанная с будущим детей была и остается созидательной, так как объектом особой заботы для педагогов и педагогики с ее основания как научной области является развитие учащегося в настоящей и будущей перспективе.

К.Д. Ушинский считал, что «учитель, как личность и профессионал, призван обеспечить готовность растущего человека к сохранению традиций и развитию будущего…» [12].

В.А. Караковский отмечал, что необходимы раздумья в педагогическом сообществе, связанные с видением школы будущего, связанные с совершенствованием, усложнением, модернизацией её и общества» [12]. Согласно его позиции, школа, ориентированная на будущее, - это школа воспитания. Воспитание – это главный интегратор всех отношений и коммуникаций в школе. Для разработки стратегии воспитательной программы школы, воспитательной стратегии классного руководителя важно учитывать, что будущее есть продолжение прошлого. Цель педагогической деятельности, ориентируясь на перспективы будущего, сохранять историческую память [12].

Современная культурологическая стратегия образования, интегрирующая воспитательные, дидактические и развивающие потенциалы педагогической деятельности, связана с реализаций принципа культуросообразности и соответствует общечеловеческим, национальным ценностям и менталитету народов России. Педагогическая культура образовательной организации – это часть общечеловеческой культуры, организационной культуры педагогического коллектива и культуры отдельной личности педагога. Без культуры нет духовности. Главный индикатор благополучия и культуры в российском образовании – наличие педагогической смены из учеников своих учителей. Бывшие ученики возвращаются в родную школу как учителя, студенты как преподаватели университета. Традиции сохраняются, молодые педагоги осознают свою культурную ответственность и миссию, вносят новое как представители нового поколения, интегрируют традиции и инновации. Педагогическая культура, сохраняя традиции, ориентирует на созидательное будущее и включает три компонента: ценностный, когнитивный и технологический.

«Будущее образования, его тенденции связаны с качеством управленческих решений и приоритетами государственной национальной, научно-технологической, образовательной политики, ориентирами на фундаментальность и качество обучения, формирование личностно-деятельностных и мета-компетенций, формирование традиционных ценностей» [8].

Современная повестка дня актуализирует созидательные стратегии образования, их понимание и воплощение настоящими и будущими педагогами. Востребованы прогнозирование и проектирование стратегий на всех уровнях образовательных практик и научных исследований.

Прогнозно-проектный подход как подход общенаучной методологии – это возможность для разработки на научной основе лучших инновационных моделей, технологий и практик.

В социологии принята методологическая триада: «прогнозирование, моделирование, проектирование».

В психологии антиципация (предвосхищение) отражает результативность программ развития личности, определение персонального и командного вектора, маршрута созидания личности, групп и команд.

Активно развивается прогнозно-проектный подход в педагогике, связанный с воплощением деятельностной методологии в отечественном образовании и воспитании. С середины 20 века подход приобретает новые целевые в виде ценностных ориентиров и содержательного наполнения управленческих моделей, от федеральных стратегий, программ развития и воспитания образовательных организаций, до технологий педагогической деятельности, организации работы учащихся.

Б.М. Бим-Бад и Б.С. Гершунский, рассматривали прогностику как «компонент оптимального управления любой сложной системы, включая образование» [7].

В.И. Журавлев считал, что прогнозы - это класс научной продукции в сфере образования, воспитания, управления [9].

В.И. Загвязинский выделил принцип двойного опережения педагогического образования. Прогнозирование, в широком смысле слова - разработка прогноза, в узком – исследование точечных перспектив конкретного объекта. «Проекты базируются на прогнозном моделировании, использующем статистику и известные методы для обработки информации и создания моделей, с помощью которых можно с некоторой степенью точности прогнозировать будущие результаты» [10].

А.М. Новиков прогнозирование рассматривал как «инструмент педагогической методологии и этап педагогической деятельности взаимосвязанный с проектированием» [13].

В отечественной современной психолого-педагогической науке прогнозирование понимается в различных значениях:

- прогностическая деятельность познающего человека;
- вид интеллектуальной деятельности, включая ИИ;
- механизм адаптации субъекта к миру;
- процесс исследования;
- этап интеллектуальной деятельности субъекта;
- развитие прогностических свойств личности, что связано с моделированием, проектной деятельностью, субъектностью, перспективой и стратегиями обучения, развития, самовоспитания и саморегуляции поведения.

В.А. Сластенин отмечал, что педагогическое прогнозирование – это элемент технологии конструирования педагогических моделей, проектов, программ педагогической деятельности, связанный с диагностикой и целеполаганием [15, с. 50].

«Прогнозирование и проектирование – это виды созидательной деятельности субъектов образования, способных обеспечить качественное освоение ценностей, культурного кода народов России, осознание единого настоящего и будущего нашей Родины (аксиологическая стратегия), а также создание современных и будущих технологий, обеспечивающих решение задач развития (когнитивная и технологическая стратегии)» [5].

Прогнозирование и проектирование обеспечивают когнитивную включенность в деятельность, что важно для будущего учителя [6].

Рассмотрение стратегий в системе педагогического образования связано с национальными и федеральными приоритетами и нормативными данными, с применением новых научных подходов и опорой на изыскания предшественников.

Педагогическое образование – сложный объект исследования, прогнозирования и проектирования. На современном этапе, учитывая потенциал прогнозно-проектного подхода, понимание высшего педагогического образования дополняется и определяется нами как феномен, система, процесс, результат, базирующиеся на комплексе наук, технологий и практик воспитания, развития и обучения, способствующих формированию педагогической грамотности, компетентности, педагогической культуры личности и педагогического сообщества, а также развитию культуры, ментальности человека и общества. Данное понимание сущности высшего педагогического образования связано с анализом методологических и прогностических основ педагогики и образования с позиций В.И. Андреева, И.В. Бестужева-Лада, Б.М. Бим-Бада, Б.С. Гершунского, С.И. Гессена, В.И. Загвязинского, В.П. Зинченко, Г.М. Коджаспировой, В.В. Краевского, И.А. Липского, А.М. Новикова, В.А. Сластенина, В.Д. Шадрикова и др.

«Педагогическое образование в России – это трансформирующийся из кибернетически управляемого в самоуправляющийся системный объект» [8]. Возможности его развития, на наш взгляд, связаны прогнозно-проектным подходом в целеполагании, моделировании и трансформации педагогических знаний, технологий и моделей педагогического образования и образовательных практик на основе принципа созидательности.

Рассматривая созидательные стратегии высшего педагогического образования, видим необходимость обращения к культурно-исторической теории развития психики человека (Л.С. Выготский) [2; 3] в контексте усвоение им культурного наследия общества. Опираясь на общегенетический закон развития человека, считаем, что созидательная функция связана с культурным развитием человека, так как любая функция человека появляется на сцене дважды сначала в социальном плане (отношения), потом в психическом плане. «За всеми высшими функциями стоят реальные социальные отношения, отношения между людьми» [3]. Эти теоретические положения ученого позволили нам определиться с пониманием ключевых понятий созидание, созидательность, созидательная стратегия.

Созидание – это:

1) внутренний процесс, с помощью которого человек познает себя, окружающий мир, мысленно конструирует новые идеи, интеллектуальные продукты,

2) внешний процесс - воплощения новых идей человека, его решений для творческого изменения реальности, улучшения и прогресса.

Созидание рассматривается нами как интро - и экстра- процесс развития субъекта в деятельности; интеллектуальный и ценностно-смысловой рост субъектов образования.

Созидательность — характеристика, параметр прогрессивности изменений в образовании и во всех ориентированных на человека сферах и системах; индикатор развития индивидуальности и возможностей личности.

Созидательная стратегия — это общий проект и долгосрочное планирование прогрессивного развития на основе диагностики, целеполагания и прогноза.

Принцип созидательности в высшем педагогическом образовании ориентирует его субъектов на стратегии:

- совместного осознанного освоения культуры и компетенций для блага страны и каждого человека;

- создания ценностных интеллектуальных продуктов и отношений;

- саморазвития, взращивание созидательности в личности студента как способности прогностического педагогического моделирования и творческого педагогического конструирования, проектирования.

Необходимость применения принципа созидательности в образовании усиливается «в условиях динамичного, тревожного, хрупкого мира», информационно насыщенного, сетевого, цифрового общества, усложнения жизнедеятельности взрослеющего человека, находящегося в длительных периодах неопределенности» [8].

Высшее педагогическое образование, применяя принципы созидательности культуроцентричности и открытости, многогранно влияет на образовательные и воспитательные практики и среды, всё российское общество, реализуя аксиологическую стратегию.

«В современной ситуации государство поднимает планку задач высшему педагогическому образованию, так как современные и будущие педагоги должны подготовить учащихся, которые смогут обеспечить инновационный прорыв, технологический суверенитет страны сегодня и в будущем. Для этого необходимы серьезные изменения в системе подготовки кадров педагогической направленности, переход к инновационным моделям и технологиям, стратегиям междисциплинарной научно-исследовательской и прикладной проектной деятельности» [14].

В *«Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования до 2030 года» отмечается* роль учителя, воспитателя, наставника и педагога как ключевых фигур для обеспечения качества образования и для будущего развития страны [11].

Стратегии высшего педагогического образования являются созидательными, так как связаны с эффективным применением воспитательных, дидактических, развивающих современных технологий для развития ценностей, ответственности и других когнитивных, социальных и личностных качеств будущих поколений и будущих педагогических кадров - выпускников педагогических вузов, необходимых для реализации личностных и профессиональных потенциалов.

Важность реализации трансформационных проектов подготовки педагогических кадров связана с осознанием, что «опережающее развитие у тех держав, у которых будут сильное образование, высококлассные учителя и качественные школы. В современной мировой цивилизации перевес обеспечат качество Человека, мораль, духовно-нравственные стержни нации, государственные стратегии и политическая воля, то есть все то, фундамент чему создают система образования и Учитель» [14, с.16].

Высшее педагогическое образование ведет за собой все образование, обеспечивая позитивную социализацию, социальное благополучие и социальную безопасность, соответственно прогнозно-проектный подход отражает закономерности - взаимосвязи высшего педагогического образования, будущих и настоящих изменений развития государства, безопасности общества. Направления развития и обеспечения безопасности взаимосвязаны с качеством образования, формированием традиционных ценностей - гражданственность, патриотизм, знания, созидательный труд, семья, здоровье, социальное благополучие, творчество.

На уровне субъектов педагогического экспертного сообщества в настоящий момент идет осмысление основ и ценностей российской государственности как основы для воплощения образовательных проектов.

Например, проект «ДНК России» (2022 г.), реализуемый при поддержке Министерства науки и высшего образования РФ и общества «Знание», объединил более 2000 преподавателей социо-гуманитарных дисциплин страны из разных вузов, результаты проведенного в ходе проекта социологического исследования позволили выдвинуть базовые позиции, важные для прогнозно-проектного подхода в образовании о том, что «высшее образование призвано формировать представление о возможных сценариях реализации своего потенциала в будущей профессиональной жизни»[6].

В рамках проекта были сформулированы цивилизационные ценностные константы, среди них созидание, которое связано с поиском новых путей развития, первопроходчество, примерами открытий и успеха.

«Созидательность опережающей стратегии в образовании связана с поиском новых путей развития, воспитания личности педагога, способной к инновациям и мотивации своим примером, опытом деятельности к развитию творческого потенциала учащихся» [1].

Согласно Профессиональных стандартов современный педагог – это профессионал, задачами, которого становятся предметные области деятельности: образование, воспитание, развитие, культура. Востребовано проектирование культуросообразных сред и психолого-педагогических, воспитательных практик.

Принцип *культуроцентричности* в образовании связан с реализацией созидательных аксиологических стратегий образования и воспитания, включая общее образование, педагогическое образование и всю высшую школу. Этот концептуальный принцип воплощает идеи «Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года», нацеленной на сохранение и развитие русской культуры и языка, историко-культурного наследия всех народов России как единого культурного(цивилизационного) кода, как особого стремления к правде и справедливости**,** уважению самобытных традиций населяющих Россию народов и способность интегрировать их лучшие достижения в единую российскую культуру» [5].

Высшее педагогическое образование нацелено на ценностное осмысление деятельности в ходе освоения педагогической культуры и связано с гражданским, духовно-нравственным и интеллектуальным воспитанием будущего педагога, формированием его навыков и умений работы в поликультурном социуме, с различными категориями детей.

В современной школе учителю важно формировать традиционные ценности, развивать творческие способности и таланты детей, обеспечивать равные условия для качественного обучения, развития и воспитания всех учащихся, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья. Современная школа - центр взаимодействия с родителями, предприятиями и организациями культуры, здравоохранения, спорта, досуга в новых условиях цифрового, сетевого общества, что предполагает создание адекватной здоровьесберегающей культурной среды для представителей разных поколений, поддерживающей системы коммуникаций и управления образованием. Это показывает важность *принципа открытости образовательного пространства* педагога будущего в созидательных стратегиях высшего педагогического образования.

Современный человек и современное государство предъявляют высокие требования к качеству педагогического образования, возрастает его социально-гуманитарная миссия, оно должно отвечать на вызовы современности, связанные с обеспечением безопасности, качества жизни и благополучия российского общества и личности [5].

От качества развития высшего педагогического образования зависит человеко- сохраняющие и культурно-созидательные составляющие, ценности гуманизма в современном и будущем обществе.

Значение и потенциал созидательности усиливается в сфере образования, в системе педагогического образования приобретает значимость, так как глобальные, технологические, цифровые вызовы обществу приводят к социо-культурным и технологическим изменениям, необходимости постоянных изменений образовательно-развивающих сред и субъектов на всех уровнях образования. Требуется созидательность педагога как способность в деятельностном ответе на сложности и проблемы современного образования в ходе их решения, как оптимистическая гуманистическая ценностная позиция личности педагога и его фундаментальные знания, инновационные и социальные компетенции.

Реализация созидательных стратегий высшего педагогического образования связана с принципом полисубъектности образования и воспитания. Согласованные действия субъектов образования, созидательность и солидарность в решении воспитательных и образовательных задач - условие успешности и продуктивности деятельности отдельной личности, коллективов учащихся, педагогов, образовательной организации, родителей при понимании общих приоритетов стратегий и учете интересов и потребностей каждого в инклюзивном образовании в условиях быстро меняющегося цифрового мира.

Технологическая стратегия высшего педагогического образования в современных условиях цифровой трансформации общества влияет на технологический суверенитет страны, информатизацию, цифровизацию и инклюзию траекторий развития образования, а также воспитание традиционных ценностей современного человека, гражданина, семьянина, профессионала.

Для понимания стратегий высшего педагогического образования важно понимать приоритеты всей системы высшего образования. Например, российский проект поддержки университетов как мощных интеллектуально-продуктивных центров страны и её регионов «Приоритеты 2030» поставил ключевые задачи развития и трансформации высшего образования в аспектах технологического и кадрового суверенитетов [6].

Технологическая составляющая и качество интеллектуальной деятельности – это ключевые стратегиальные компоненты дорожной карты проекта в будущее всей системы высшего образования, что показывает значение когнитивной и технологической стратегии высшего образования, включая и педагогическое.

Важно это для обеспечения образовательного суверенитета страны, осознания студентами созидательности, культурной и исторической ответственности, значимости педагогической профессии сейчас и в будущем, влияющей на ценности и компетенции кадров для будущего. Сегодняшний ученик — это создатель новых прорывных технологий. Он им сможет стать только при качественном образовании и при встречном движении, субъект-субъектном взаимодействии педагог-учащийся. В педагогическом образовании необходимо осознание каждым будущим педагогом своей стратегической роли, поддержки государственной и общественной миссии – служения Отечеству.

Стратегии подготовки студентов педагогических направлений определяются на основе оценки реальной ситуации, анализа уже созданных и создающихся моделей и тех-

нологий решения проблем педагогической деятельности в современной системе общего образования, в сфере непрерывного образования и социализации личности взрослеющего человека, обеспечивающие фундаментальность знаний, формирование традиционных ценностей и на их основе способностей к созидательной деятельности у учащихся. Задачи формирования традиционных ценностей (воспитание) и развитие интеллектуально-творческого потенциала также связаны с ролью ценностного приоритета и принципа созидательности педагогического образования, как «гуманистического инструмента обеспечения технологического суверенитета, качества жизни и безопасности личности и страны» [6], освоения научно-обоснованными технологиями решения актуальных проблем педагогической деятельности через воплощение конструктивных педагогических подходов, концепций и моделей.

Таким образом, выделены три группы стратегий высшего педагогического образования по приоритетным константам педагогической культуры (ценности, познание, технологии): аксиологические, когнитивные, технологические.

Аксиологические стратегии высшего педагогического образования ориентируют на духовно-нравственное становление личности будущего педагога, формирование его культурного кода (ценности, профессиональные компетентности и духовно-нравственные, интеллектуально-творческие качества педагога как человека, гражданина, патриота, семьянина и профессионала).

Когнитивные стратегии современного высшего педагогического образования базируются на формировании фундаментальных знаний, компетенций и опыта студента, который способен обучать, воспитывать и развивать традиционные ценности и инновационно-продуктивное мышление своих учеников. Инновации, как необходимый инструмент обеспечения позитивной социализации, опираются на фундамент базовых ценностей и разработку моделей в аспекте генезиса образования, в педагогическом образовании востребованы ретроинновации как инструменты применения позитивных возможностей прошлых практик, воспитательных и образовательных систем, технологий и моделей в новых условиях.

Технологические стратегии высшего педагогического образования ориентированы на освоение технологий, развитие способности к созданию авторских образовательных технологий с применением перспективных, инновационных (многообразие конвергентных, природообразных, цифровых, ИКТ, электронных, сетевых, ИИ, гибридных и др.) при обязательной оценке рисков, гуманитарной оценке влияния на благополучие учащихся и педагогов.

Технологизация современного общества усиливает необходимость развития интеллектуально-творческого потенциала будущего педагога, так приоритеты образования и технологического суверенитета страны - фундаментализация образования и развитие творческого мышления обучающихся на всех уровнях образования.

Системные изменения, стратегические и отраслевые вызовы требуют разработки прогностических моделей образования, создания нового содержания и инновационных технологий высшего педагогического образования.

Прогнозно-проектный подход, его методы (сценарный анализ, анализ перспектив, моделей и экспертиза образовательных проектов, программ и др.) позволили определить необходимость и выделить группы созидательных стратегий высшего педагогического образования: аксиологическую, когнитивную и технологическую, базовые принципы опережающего высшего педагогического образования (общие - гуманистичности, при-

родосообразности, культуроцентричности, а также специальные для педагогического – созидательности, полисубъектности, открытости образовательного пространства).

Потенциал созидательных стратегий высшего педагогического образования зависит от качества осознанности, согласования и содействия в области:

- ценностей на всех уровнях образовательной практики, «услышанности и открытости» каждого в обсуждении ценностей, проблем и будущего общества, государства, образования и педагога;

- приоритетов – ценности культурного кода, гражданского, патриотического, нравственного и др. видов воспитания личности;

- интеллектуализации контента, дискурса, технологий образования;

- конструктивного консенсуса субъектов образовательной политики и образовательного процесса.

Критериями результативности - индикаторами созидательных стратегий опережающего высшего педагогического образования в прогнозно-проектном подходе являются:

- фундаментальность, совместность, осознанность освоения педагогической культуры и педагогических компетенций для блага страны и каждого человека;

- эффективность и ценность интеллектуальных продуктов и отношений;

- саморазвитие, созидательность личности студента как его позиция и способности прогностического педагогического моделирования, творческого педагогического конструирования.

Список литературы

1. Бондаревская Е.В. Модернизация педагогического образования в инновационном пространстве федерального университета// Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2010. №7 (51). С. 43-51. EDN: MVITAT

2. Выготский Л.С. Педология школьного возраста. Лекции по психологии развития. Москва: Канон, 2022. 320 с.

3. Выготский Л.С. Психология искусства. Москва: Эксмо, 2023. 416 с.

4. Гарашкина Н.В. Проектирование социального образования в вузе: концепция, модель, технология реализации. Тамбов, 2004. 230 с.

5. Гарашкина Н.В., Дружинина А.А. Квалитология и квалиметрия в социальной работе: учебное пособие. Москва: Юрайт. 2020. 186 с.

6. Гарашкина Н.В., Дружинина А.А. Когнитивная вовлеченность как основа проектирования учебного процесса в подготовке студентов педагогических направлений // Высшее образование в России. 2023. № 1. С. 15-25. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-1-93-109

7. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика: учебное пособие. М., 2001. 561 с.

8. Дружинина А.А. Формирование управленческой культуры кадров социальной сферы в образовательной среде вуза: концептуальная модель и педагогические условия реализации: монография. Тамбов, 2018. 186 с.

9. Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке. М.: Педагогика, 1990. 164 с.

10. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2001. 208 с.

11. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования до 2030 года. Распоряжение правительства РФ от 24 июня 2022 // URL: http://government.ru/docs/all/141781/ (дата обращения: 10.08.2024).

12. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе: парадоксы, наследия, векторы развития. М.: Эгвес, 2000. 272 с.

13. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика. Сост. Е.И. Соколова. М., 2009. 398 с.

14. Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития: Монография / Южный федеральный университет; научный редактор Ю. П. Зинченко. Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2020. 612 с.

15. Сластенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский Центр «Академия», 2003. 192 с.

16. Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы /Под общ. редакцией И.А. Зимней. М.: Издательский сервис, 2004. 480 с.

17. Фельдштейн Д.И. Тенденции и потенциальные возможности развития современного человека. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. 12 с.

18. Фортунатов В.В. Основы российской государственности: учебное пособие для вузов. СПб: Питер, 2024. 304 с.

1.7. Культуролого-акмеологический подход к модернизации высшего профессионального физкультурного образования в Российской Федерации

Настоящее время отличается глубокими и кардинальными переменами в жизни общества. Происходящие изменения наблюдаются в высшем профессиональном образовании. Не является исключением и содержание высшего профессионального физкультурного образования. В процессе его развития на современном этапе появляются тенденции, имеющие как общий, так и специфический характер.

Среди них выделяются такие тенденции, как развитие компетентностного подхода, многоуровневость, многопрофильность образования, компьютеризация, демократизация, гуманитаризация, интеллектуализация, практическая направленность, интегративная направленность и многие другие. В период пандемии наряду с занятиями в традиционном режиме начали активно практиковать занятия в онлайн-режиме, что определило еще одну важную особенность современной высшей школы.

К сожалению, в отечественной педагогике высшей школы во многом мы ориентированы на зарубежные тенденции. До сих пор, например, компетентностный подход остается ведущей методологией как в теории, так и в практике высшего образования. В обзорных исследованиях в Западной Европе и США продолжают стимулировать этот подход в подготовке педагогов по физической культуре для работы в школе. Так в одной из типичных обзорных статей в немецком журнале автор предлагает разработать топологическую модель профессиональной компетентности учителей физической культуры. Считается, что ориентация на подобную модель позволит повысить уровень профессиональных знаний, интерпретацию в принятии верных педагогических решений и улуч-

шить практику применения критериев качества своей преподавательской деятельности [10]. В другом примере группа авторов представляет опыт разработки и реализации индивидуальных программ повышения квалификации физкультурно-педагогических кадров в Гонконге, опирающихся не на профессиональную пригодность и уровень профессионального мастерства, а на уровень теоретической подготовленности (компетентности) [12].

Отечественные авторы, часто берут зарубежные особенности построения высшего профессионального в том числе физкультурного образования в качестве примера для подражания [1]. Вместе с тем, забыты лучшие традиции прошлого, когда в педагогической науке за основу брали не заимствованную «компетентность», а «профессионально-педагогическое мастерство». В 60-е, 70-е, 80-е годы прошлого столетия при построении моделей будущих специалистов в разных профессиях ориентировались не на выдуманные компетенции, а на реальные профессиограммы с эмпирически полученными параметрами [4,6].

На фоне прочих в последние годы все выразительнее начинают выделяться две тенденции. Первая тенденция обусловлена тем, что рассматриваемая сфера образования относится не только к общей культуре, но и к культуре физической. Данное обстоятельство кажется банальным, но смысл этой тенденции заключается в том, что, начиная с целеполагания и заканчивая предметно-методическим уровнем содержания высшего профессионального физкультурного образования, оно должно быть закономерно и тесно связано с теорией физической культуры и ее современными достижениями [4]. В отечественной специальной литературе вопросы о необходимости применения в педагогике культурологического подхода все чаще становятся объектом изучения и обсуждения [9]. Культурологический подход начинает внедряться в разных профилях отечественной системы образования [4,5,8].

Вторая тенденция обусловлена растущим спросом общества на подготовку вузами высокопрофессиональных кадров. Данная тенденция развивается в связи с растущей конкуренцией на рынке труда, что особенно важно для молодых специалистов, желающих сразу после окончания вуза найти высокооплачиваемую работу по избранной специальности. Тенденция может рассматриваться с позиции разных наук, но на наш взгляд именно акмеология здесь наиболее уместна, поскольку именно она главным своим предметом видит достижение вершины в профессиональной деятельности [2]. В то же время в физкультурных вузах фактически не определяют педагогическую пригодность, ориентируясь исключительно на спортивные достижения абитуриентов и их уровень учебной успешности в школе. Поэтому переориентация образовательного процесса в профильных вузах первоначально на педагогическую пригодность и целенаправленное формирование профессиональной компетентности, как основ будущего профессионально-педагогического мастерства - наиболее перспективный путь повышения эффективности высшего профессионального физкультурного образования в современных условиях [5].

Проблемность сложившейся ситуации заключается в том, что передовые теоретические положения физической культуры либо совсем не учитываются в содержании высшего профессионального образования, либо внедряются медленно и с большими трудностями. По нашим данным даже лучшие студенты физкультурных вузов очень затрудняются, например, дать определение понятия «физическая культура» и других базовых терминов. Замечено также, что студенты, преподаватели, иногда руководители

факультетов, вузов часто пользуются устаревшими терминами, которые уже давно потеряли свое значение.

Что касается акмеологической тенденции, то есть основания утверждать: процесс профессиональной подготовки по своей сути остался традиционным, даже с учетом внедрения новых технологий - фактически он сводится к освоению знаний и умений. При этом главный процесс - целенаправленное формирование личности будущего мастера в своей профессии - остается фактически без внимания. Не занимаются этим и кураторы. Их главные заботы - это наблюдение за поведением студентов и их успеваемостью. Цикл психолого-педагогических дисциплин также преимущественно направлен на усвоение знаний. Если в вузах преподается акмеология специалиста в сфере физической культуры, то она лишь дает некоторое представление об основных понятиях и явлениях акмеологии в избранной сфере деятельности.

Поэтому разработка и внедрение культуролого-акмеологического подхода в содержание высшего профессионального физкультурного образования в современных условиях развития общества представляется чрезвычайно актуальным направлением исследования как для теории, так и для практики педагогики высшей школы.

В данной работе предлагается рассмотреть некоторые результаты нашего исследования, касающегося предпосылок разработки и применения культуролого-акмеологического подхода в содержании высшего профессионального физкультурного образования, его определения, структуры и важнейших функций. Полученные материалы собраны с 1985 по 2024 гг. в вузах России, Казахстана, Приднестровско-Молдавской республики, Сербии в процессе анализа и обобщения специальной литературы, контент-анализа, изучения документации, опросов, наблюдений, экспертной оценки, тестирования, экспериментов и обработаны с помощью методов математической статистики [4,5,6,7].

Разумеется, что исходной основой для совершенствования высшего профессионального физкультурного образования являются требования общества к педагогу, работающему в сфере физической культуры. Среди них можно выделить традиционные и новые.

Так, к традиционным требованиям к педагогу в области физической культуры можно отнести:

- умение осуществлять эффективную физкультурно-спортивную работу с разным контингентом с учетом индивидуальных и возрастных особенностей занимающихся;

- регулярно повышать свой уровень общекультурной, общепрофессиональной и специальной подготовленности;

- быть готовым осуществлять систематическую физкультурно-оздоровительную деятельность с занимающимися;

- уметь применять средства и методы формирования и укрепления устойчивой мотивации у занимающихся к ведению здорового образа жизни и регулярному применению средств физической культуры;

- быть достаточно физически подготовленным для полноценного выполнения своей профессиональной деятельности и быть примером ведения здорового образа жизни для занимающихся;

- осуществлять воспитательную деятельность, обеспечивать ее гуманистическую направленность и т.д.

К новым можно отнести, например такие:

- ориентировать занимающихся на традиционные ценности национальной культуры и физической культуры;

- в процессе занятий уметь регулировать толерантное межнациональное общение, обеспечивать диалог культур;

- владеть современными информационно-коммуникативными технологиями, уметь пользоваться современными средствами передачи и представления, поиска необходимой информации, ее эффективного применения, как дополнительного образовательного, тренировочного, оздоровительного, контролирующего средства;

- осуществлять прикладную военно-физическую подготовку подрастающего поколения;

- владеть навыками оказания первой медицинской помощи, тактической медицины и т.д.

При этом необходимо учитывать, что значительная доля усилий в формировании педагогического мастерства выпускника физкультурного вуза или факультета должна приходиться на его самостоятельную активность, поскольку система образования постоянно отстает от реальной практики. Это закономерно, потому что возникновение новаций в любой сфере требует первоначально анализа, оценивания и только после этого она может разрабатываться теоретически и методически, проходить апробацию и в дальнейшем внедряться. Различные формы повышения квалификации физкультурных кадров лишь отчасти восполняют эту потребность. Но их недостаток типичен: курсы повышения квалификации также направлены на освоение новой информации, ее конкретизацию без учета профессиональной пригодности специалиста, степени сформированности профессионально-педагогического мастерства каждого конкретного слушателя курсов.

В настоящее время уже сложились очевидные предпосылки (методологические, научно-теоретические, практико-педагогические, этические) для разработки и внедрения культуролого-акмеологического подхода в содержание высшего профессионального физкультурного образования. В частности, сложились такие условия, в которых культуролого-акмеологический подход способен восполнять методологию педагогической науки, развивать ее теорию и технологию, эффективно повышать уровень культуры и профессионализма личности, противостоять дегуманизации общества, сохранять традиционные нравственные ценности и т.д. [4,5].

В реальности на факультетах и в физкультурных вузах уровень культуры студентов и их профпригодность если и учитывается, то скорее интуитивно, по некоторым достижениям обучающихся в разных видах деятельности. При этом становится все более заметно, что проблема повышения своего профессионального рейтинга беспокоит студентов. По нашим многочисленным наблюдениям на факультетах физической культуры и в физкультурных вузах студенты начинают работать уже с младших курсов. Большинство устраивается работать по специальности. И дело тут не только в желании студентов обязательно зарабатывать. Значительная часть (до 40% опрошенных) желают испытать себя, попробовать свои силы в реальной трудовой деятельности. Такие студенты сразу становятся заметными. Они активнее участвуют в образовательном процессе, задают вопросы по существу, интересуются новыми технологиями, вступают в дискуссии - в целом они не остаются равнодушными, потому что уже начинают «жить в профессии».

В последние годы слово «профессиональный» становится весьма востребованным. Еще совсем недавно у нас не было «профессионального» спорта. Теперь он уже стал состоявшимся фактом. Высокий профессиональный уровень специалиста в сфере физиче-

ской культуры не только приветствуется, но и достойно оценивается, в том числе и с солидной материальной поддержкой. Например, участвуя в ежегодном конкурсе «Учитель года», учитель физической культуры, победивший в областном профессиональном состязании, может получить квартиру или иное солидное вознаграждение, а победивший в каком-либо Всероссийском гранте - большие средства для развития и реализации новых идей и технологий в своей профессиональной деятельности. Эти и другие материальные и нематериальные стимулы активизируют активность педагогов, работающих в сфере физической культуры. Вместе с тем, фактически для них остаются неизвестными вопросы, освещающие существо профессионально-педагогического мастерства, касающиеся наиболее эффективных средств и способов его достижения, способов сокращения сроков выхода на пик профессионального мастерства, достижения максимальных вершин в своем мастерстве и многих других актуальных акмеологических явлений и процессов.

Таким образом, культуролого-акмеологический подход к формированию профессионально-педагогического мастерства становится не только важнейшей задачей в период обучения студентов в системе высшего профессионального физкультурного образования, но и выходит за пределы вуза. Вряд ли студент сможет добиться высот своего профессионально-педагогического мастерства во время обучения в вузе. Скорее всего, он сможет добиться высоких спортивных результатов.

Поэтому, разбирая вопрос о применении культуролого-акмеологического подхода в процессе модернизации высшего профессионального физкультурного образования примем во внимание, что начавшаяся работа по формированию будущего профессионально-педагогического мастерства в вузе, будет продолжаться и после его окончания. Вряд ли здесь можно говорить о конкретных сроках достижения мастерства: разумеется, что у каждого специалиста свои средства, способы и свой индивидуальный путь в этом направлении деятельности.

Но прежде, чем обратимся к рассмотрению сущности культуролого-акмеологического подхода в рамках заявленной тематики - обратимся к его определению и некоторым другим основным понятиям. Под «культуролого-акмеологическим подходом» мы понимаем методологическое направление в науке, основанное на классах явлений культурологии и акмеологии и их тесном взаимодействии. При этом культурология - есть наука о явлениях культуры. Акмеология - наука о высших достижениях человеческой деятельности (в данном случае рассматривается профессиональная деятельность педагога в сфере физической культуры). В круг основных понятий подхода также включаются: культура, наукоемкие классы явлений, физическая культура, физкультурное образование, профессиональное физкультурное образование, акме (вершина) и некоторые другие.

В определении понятия «культура» мы опираемся, в первую очередь, на наиболее развитый в нашей стране «деятельностный подход» и представление о том, что стержневой составляющей культуры является ее нравственно содержательная сущность, которая исходит из главной функции культуры - адаптивной. Только нравственно содержательная деятельность может сохранить и развивать прогрессивное общество и наоборот, безнравственная не только разрушает отдельную личность, но губительно для всего общества. Доказательство действенности такого представления о культуре мы наблюдаем в настоящее время.

Исходя из данного представления, мы выстраиваем определение понятия «физическая культура». Его разработке потребовалось более 15 лет. В результате была создана

специальная формула для определения родового понятия «физическая культура», которая включает в себя три компонента:

1) формулировку типа отношения физической культуры к общей культуре;

2) формулировку интерпретации деятельностного подхода, как ведущего в понимании явлений культуры;

3) формулировку главного предназначения данного вида культуры с выражением его специфики в отличие от других видов культуры.

В итоге определение было сформулировано в следующем виде: «Физическая культура - это вид культуры общества, специфическая нравственно ориентированная деятельность, а также оценка и осознание ее результатов, которые направлены на физическое совершенствование человека». В дальнейшем это определение в русской и английской редакции было представлено в 2011 году на VII Европейском научном конгрессе FIEP (Международная организация физического воспитания) в Барселоне в итоговой резолюции конгресса и была принята, признана в качестве родового понятия. В рамках деятельности этой организации оно включалось в коллективную зарубежную монографию, посвященную истории физкультурного образования в Европе, затем в учебниках, изданных в России и т.д. В 2024 году это определение на английском и сербском языках было опубликовано в специальном международном словаре «Физическая культура» [11].

«Наукоемкими классами явлений» мы называем понятия, которые чаще всего применяются в определенных областях знания и имеют в них особое значение. Одним из авторов этого термина был широко известный в СССР и за рубежом философ и культуролог - профессор Э.С. Маркарян.

Под «физкультурным образованием» понимается педагогическимй процесс и его результаты, направленные на обучение, воспитание, развитие и оздоровление молодежи в сфере физической культуры. При этом «физкультурное образование» делится на «специальное» или «профессиональное» (где ценности физической культуры сначала усваиваются, а затем транслируются специалистами в процессе их профессиональной деятельности для разных групп населения), а также «неспециальное» или «непрофессиональное» (когда ценности физической культуры субъект усваивает для личного применения и не претендует на профессиональную физкультурную деятельность, поскольку уже имеет другую профессию).

«Акме» - понимается как вершина деятельности, как наибольшее достижение в какой-либо деятельности, в данном случае - в профессиональной физкультурной деятельности [2].

Используя эти и некоторые другие понятия конструируется тело культурологого-акмеологического подхода. Последовательность полного цикла создания и реализации предлагаемого подхода выглядит следующим образом:

1 - сначала выявляется актуальная проблема в содержании, например, профессионально-педагогической подготовки физкультурных кадров в высшей школе;

2 - затем производится выбор структурных компонентов, необходимых для разработки культурологого-акмеологической концепции;

3 - производится непосредственное обоснование культурологого-акмеологической концепции;

4 - производится разработка на основе созданной концепции новационной педагогической технологии;

5 - осуществляется экспериментальная проверка созданной новационной педагогической технологии и после окончания ее испытания готовятся практические рекомендации по ее внедрению в практику высшей школы и ее дальнейшее применение.

Как производится выбор наукоемких классов явлений при разработке культурологого-акмеологической концепции после определения актуальной проблемы? Для этого сначала выбираются самые основные понятия. В качестве таковых могут быть: «культура», «физическая культура», «вершина профессиональной деятельности» или другие, но они должны быть тесно связаны с определением искомой проблемы. Именно так устанавливаются ведущие категории концепции.

При применении категории «культура» и «физическая культура» надо знать, какие позиции их изучения уже существуют (например, аксиологическая, деятельностная, системная, атрибутивная, креативная, семиотическая и другие) и умело их конкретизировать в своей концепции и затем технологии. Например, если использовать знаковую сущность культуры, то можно разработать и внедрить систему знаков, программу (в том числе электронную) для повышения эффективности профессиональной подготовки студентов физкультурных вузов, что в настоящее время уже активно реализуется.

Но вовсе не обязательно выбирать главные фундаментальные категории. Могут быть и более частные. Например, вместо категории «физическая культура», можно взять «методику формирования мотивации у занимающихся к физической культуре». Тогда в акмеологической составляющей можно взять «эффективные средства и методы психолого-педагогического воздействия на мотивацию занимающихся физической культурой».

Помимо культурологого-акмеологического подхода можно подключить и дополнительную методологию: другие подходы, идеи, принципы и наукоемкие классы явлений, но при этом следует постараться соотнести необходимое и достаточное в их составе. Так, например, можно подключить деятельностный подход, аксиологический, семиотический и другие, которые могут успешно сочетаться с культурологого-акмеологическим, но необходимо аналитически определить, какую конкретную полезную роль они сыграют в процессе их применения.

Главный признак выбора этих категорий - безусловно тесная, закономерная связь и частое употребление в науке, в содержании образования. При этом обязательно следует при выборе наукоемких классов явлений знать точную формулировку их сущности и понимать, как и для чего их следует использовать в концепции и технологии. Нельзя, например, применять понятие «культура», не имея представления о ее сущности, избранной позиции и конкретной трактовки в актуальной тематике.

Кроме того, в теории культуры, как и в акмеологии существуют многочисленные разработки, в которых уже сформированы и проверены наукоемкие классы явлений, соответствующие требованиям и потребностям создаваемой новационной концепции и технологии. Так, в одном исследовании с применением культурологого-акмеологическоого подхода ставилась цель теоретически и экспериментально обосновать методику формирования у школьников 14-15-летнего возраста устойчивой потребности к занятиям физической культурой [3]. В основе гипотезы исследования была положена культурологого-акмеологическая концепция поэтапного формирования устойчивых потребностей к занятиям физической культурой у обучающихся от уровня потребителя ценностей физической культуры - до носителя ценностей и в конце эксперимента - до активного созидателя ценностей. Результаты эксперимента подтвердили научную и практическую значимость предложенной концепции.

В ходе изучения проблемы модернизации высшего профессионального физкультурного образования культуролого-акмеологический подход экспериментально апробировался в процессе художественной, физкультурно-спортивной и педагогической деятельности [4]. В частности, в качестве ведущих наукоемких классов явлений в разработанной концепции педагогической деятельности были выбраны «культура личности» и «профессиональное мастерство учителя физической культуры».

В основе концепции лежала идея преемственности различных уровней формирования культуры личности студента, которая и станет главным условием его движения к формированию профессионально-педагогического мастерства:

- на общекультурном уровне было необходимо показать студентам социальное значение педагогической деятельности, как основного механизма культурной преемственности поколений педагогов;

- на специфическом профессиональном уровне физическая культура раскрывалась как вид культуры общества и особая сфера профессионально-педагогической деятельности;

- на личностном уровне перед студентами ставилась задача освоить технологию самосовершенствования, раскрытия самоценности собственной индивидуальности.

На основе разработанной концепции был внедрен экспериментальный спецкурс на факультете физической культуры Шуйского педагогического университета «Введение в акмеологию деятельности учителя физической культуры». Сначала был проведен предварительный эксперимент в течение одного учебного года, а затем основной (1993-1995 гг.). В основном эксперименте участвовала экспериментальная группа студентов 3 курса (n=30) и контрольная (n=28).

На общекультурном уровне культурообразующее значение педагогической деятельности раскрывалось в процессе занятий по темам «Предмет педагогической акмеологии», «Роль и функции педагогической деятельности в формировании культуры общества и личности», «Основные тенденции в современной системе образования».

На специфическом (профессиональном) уровне, кроме теоретических занятий по темам «»Физическая культура - вид культуры и область педагогической деятельности», «Особенности деятельности учителя физической культуры», «Личность учителя физической культуры», «Профессиональное мастерство учителя физической культуры и пути его достижения», проводились практические занятия для обсуждения вопросов педагогической акмеологии в физической культуре и для тренировки некоторых профессионально важных качеств.

На личностном уровне предусматривалось вскрытие и развитие самоценности каждой личности и потому после короткой теории по теме «самосовершенствование личности» - основное время уделялось обсуждению вопросов о самообучении, саморазвитии, самовоспитании и проведению психологического тренинга для развития профессионально важных качеств.

Методика тренинга включала четыре основные комплекса специальных средств. В первый комплекс входили «настраивающие» средства, куда включались упражнения для подготовки к выполнению последующих заданий, упражнения на развитие внимания, способность к концентрации, наблюдательность и устойчивость. Второй комплекс средств был «социометрический». Он был предназначен для выявления особенностей взаимоотношений между испытуемыми в групповом общении. В третьем комплексе средств были включены разные методики развития профессиональной направленности и педагогиче-

ских способностей. В заключительный четвертый комплекс (контролирующий) входили средства в виде тестов для диагностики состояния изучаемых у студентов параметров. Контроль в эксперименте проводился за мотивационно-нравственным компонентом культуры личности с помощью известных методик ДДО (дифференциально-диагностический опросник Е.А. Климова), теста определения латентного отношения студентов к избранному вузу и профессии, методика многомерного изучения нравственности личности [4]. Двигательный компонент личности оценивался с помощью методик КОС (оценка уровня коммуникативных и организаторских способностей), КОНГНОСОР (оценка конструктивных, гностических способностей и оценка речи) [4]. Познавательный компонент оценивался с помощью решения специальных задач, оценками за теоретическую подготовленность, академическую успеваемость и с помощью экспертной оценки по педагогической практике в школе [4].

В результате проведенного педагогического эксперимента была доказана эффективность концепции преемственности уровней формирования культуры личности студентов, как условия для формирования основы будущего профессионально-педагогического мастерства в виде повышения их мотивационно-нравственного, двигательного и познавательного компонентов.

В частности, был выявлен уровень прироста в группе качеств, отражающих отношение личности к окружающим. Например, качество «доброжелательность и близость к подчиненным и младшим» с показателя 8,2 балла выросло до 9 баллов; «гуманизм и человечность» выросло с 4 до 4,7 баллов; «коллективизм и товарищество» с 4,5 до 5,6 баллов. Эти данные в целом отражают важную черту личности, необходимой в педагогической деятельности - умение и желание выстраивать свои отношения с людьми.

Показатели самодисциплины и самоконтроля у испытуемых достигли средних величин (от 4,8 до 5,4 балла) и положительно сказались на их отношении к педагогической деятельности и учебе. Подтверждением этому факту служит увеличение параметра «добросовестность и трудолюбие» до 4,2 балла. Уровень «культуры поведения в общественных местах» также достоверно увеличился. Все перечисленные качества развивались у испытуемых студентов в продолжительной самостоятельной педагогической деятельности, когда им приходилось демонстрировать образцы самодисциплины и нравственности при организации и проведении занятий с обучающимися. Динамика латентного отношения студентов экспериментальной группы к вузу и профессии за наблюдаемый период позволила установить по показателю индекса удовлетворенности испытуемых к вузу и профессии при сравнении двух связанных выборок по критерию Вилкоксона достоверные различия между исходными и конечными результатами (Таблица 1).

Таблица 1 - Показатели латентного отношения студентов к вузу и избранной профессии в процессе экспериментальной педагогической деятельности

Показатели	До эксперимента	После эксперимента	P
	$\bar{x} \pm Sx$	$\bar{x} \pm Sx$	
J1 (Латен.отн.к вузу)	0,15± 0,10	0,15± 0,10	< 0,05
J2 (Латен.отн.к вузу)	0,15± 0,10	0,15± 0,10	< 0,05
J3 (Латен.отн.к вузу)	0,15± 0,10	0,15± 0,10	> 0,05
J' 1 (Латен.отн.к проф.)	0,15± 0,10	0,15± 0,10	< 0,05
J' 2 (Латен.отн.к проф.)	0,15± 0,10	0,15± 0,10	< 0,05
J' 3 (Латен.отн.к проф.)	0,15± 0,10	0,15± 0,10	< 0,05

Как и ожидалось, положительные значения и достоверный прирост у студентов обнаружился по проявлению склонностей к профессиям типа «человек-человек» и «человек-художественный образ», что выражает явную тенденцию в тяготении к гуманизации и гуманитаризации профессиональной подготовки будущих педагогов в сфере физической культуры. Подобные факты свидетельствуют о достоверном повышении уровня культуры студентов по параметрам мотивационной сферы (Таблица 2).

Поскольку эксперимент предполагал на специфическом и личностном уровне преемственное формирование, вскрытие и развитие индивидуальных особенностей каждого студента, то закономерно ожидался достоверный прирост в уровне развития и проявления педагогических способностей (Таблица 3).

Таблица 2 - Изменение уровня склонностей в экспериментальной группе студентов

Типы склонностей	До эксперимента	После эксперимента	P
	$\bar{x} \pm Sx$	$\bar{x} \pm Sx$	
«Человек- природа»	- 1,24± 2,31	-2, 65± 2,45	>0,05
«Человек-техника»	-5,13± 2,16	-4,28± 2,24	> 0,05
«Человек-человек»	3,54± 1,20	7,54± 1,47	< 0,05
«Человек-знаковая система»	-13,50± 1,63	-12,56± 1,85	< 0,05
«Человек-художественный образ»	4,17± 1,89	6,36± 1,17	< 0,05

Эксперимент оказал существенное влияние на развитие способностей испытуемых и обнаружил заметный прирост. Как показали результаты расчётов, коммуникативные и организаторские способности студентов в экспериментальной группе оказались фактически почти на одном уровне: среднее значение коммуникативных способностей выросло с 0,67 баллов до 0,78, а организаторских способностей с 0,60 баллов до 0,70. Возможно этот факт связан с врожденными особенностями высшей нервной деятельности студентов. Однако, по итогам эксперимента во всех наблюдаемых способностях студентов в экспериментальной группе обнаружены достоверные изменения в уровне их проявления при $P < 0,05$.

Таблица 3 - Изменение уровня способностей в экспериментальной группе

Виды способностей	До эксперимента	После эксперимента	P
	$\bar{x} \pm Sx$	$\bar{x} \pm Sx$	
Коммуникативные способности	0,67± 0,04	0,78± 0,03	<0,05
Организаторские способности	0,60± 0,04	0,70± 0,04	< 0,05
Конструктивные способности	7,48± 0,35	8,25± 0,43	< 0,05
Гностические способности	7,69± 0,24	8,76± 0,35	< 0,05
Оценка речи	9,15± 0,25	9,67± 0,21	< 0,05

Замечено также, что самые высокие показатели оказались в уровне развития гностических способностей и в оценке речи. Это чрезвычайно важно. Данные факты доказывают, что в целенаправленной педагогической (учебно-экспериментальной) деятельности можно активно развивать педагогические способности, как базовые основания для будущего формирования профессионально-педагогического мастерства у студентов факультетов физической культуры педвузов и физкультурных вузов.

Специфические двигательные (физические) способности в данном эксперименте не фиксировались, потому что, во-первых, они регулярно развиваются на специальных

учебных занятиях и спортивных тренировках, во-вторых, в работе больший акцент ставился на духовную составляющую личности будущих педагогов.

В конце эксперимента контрольная и экспериментальная группы сравнивались по универсальному единому критерию. Таким критерием была определена оценка за прохождение педагогической практики с помощью экспертной оценки, которую осуществляли учителя физической культуры, классные руководители, и преподаватели-методисты вуза. Результаты сравнения двух групп студентов показали, что в экспериментальной группе достоверно выше оказались среднегрупповые значения уровня проявления гностических, конструктивных, коммуникативных, организаторских, оценочно-рефлексивных умений студентов (Таблица 4).

Таблица 4 - Итоги оценивания педагогических умений студентов двух групп после педагогической практики в школе

Умения	Средние показатели в баллах в контрольной группе студентов	Средние показатели в баллах в экспериментальной группе
Гностические	18,6	23,4
Конструктивные	19,3	21,1
Коммуникативные	23,2	25,5
Организаторские	11,5	11,8
Двигательные	13,6	12,8
Оценочно-рефлексивные	13,4	15,9

При этом организаторские способности студентов почти одинаковые, а средний показатель двигательных в экспериментальной группе оказался даже меньше. Возможно студенты экспериментальной группы в период педагогической практики меньше времени уделяли своим спортивным тренировкам и больше сосредоточились на педагогической деятельности в школах.

Следует отметить, что большинство оцениваемых умений в экспериментальной группе соответствовало оценкам «4» (хорошо) и «5» (отлично), а в контрольной группе средняя оценка умений оказалась на уровне «3» (удовлетворительно). Экспериментальная программа способствовала реализации положения о формировании целостной, гармонично развитой личности. В частности, это видно на сочетании двигательных умений с умениями в духовной сфере - так устраняется дисбаланс между биологической и социальной сторонами личности субъекта. Это еще раз показывает эффективность предложенного культуролого-акмеологического подхода к профессиональной подготовке будущих физкультурно-педагогических кадров.

Таблица 5 - Сравнение некоторых показателей тестирования между контрольной и экспериментальной группами студентов после эксперимента

Измеряемые показатели	Контрольная группа	Экспериментальная группа	P
	$\bar{x} \pm Sx$	$\bar{x} \pm Sx$	
Коммуникативные способности	0,64 ± 0,03	0,78 ± 0,03	< 0,05
Организаторские способности	0,62 ± 0,04	0,70 ± 0,05	< 0,05
Склонности типа «Человек-человек»	3,50 ± 1,18	6,37 ± 1,19	< 0,05
Склонности типа «Человек-художественный образ»	4,23 ± 1,75	7,54 ± 1,68	< 0,05

Другим доказательством эффективности предлагаемого подхода и педагогической технологии являются результаты сравнения двух независимых выборок показателей, определяющих различные компоненты культуры личности студентов с применением критерия Вилкоксона (Таблица 5). В указанной таблице 5 представлены достоверные различия между контрольной и экспериментальной группами в конце эксперимента по уровню проявления коммуникативных способностей, организаторских способностей, склонностям к типу профессий «человек-человек» и «человек - художественный образ».

В процессе проведения педагогического эксперимента применялись дополнительные методы исследования, которые подтверждали полученные ранее данные. Так, например, достоверность прироста в уровне проявления коммуникативных способностей студентов подтвердилась результатами проведенной социометрии в экспериментальной группе. Оказалось, что к завершению эксперимента у 4-х студентов экспериментальной группы повысился социометрический статус, у других 3-х студентов повысилась эмоциональная экспансивность. В результате направленной педагогической деятельности социометрическая когерентность группы выросла с 0,284 до 0,295. Следовательно, в группе наметились новые связи, повысился статус некоторых личностей и выросла общая сплоченность в группе.

Систематические наблюдения за студентами в ходе занятий выявили улучшение посещаемости занятий и активности в учебе.

После окончания спецкурса проводился анонимный опрос студентов. По его итогам выявлено: 84,4% респондентов оценили проведенный спецкурс на оценки «хорошо» и «отлично». Многие указывали, что лучше узнали свои возможности и склонности, почти 80% отметили, что получили очень полезные для себя знания и умения, 55% отметили заметное повышение интереса к избранной профессии, 52% почувствовали, что спецкурс способствовал развитию их скрытых способностей.

Таким образом, экспериментально было установлено, что преемственность общекультурного, специфического и личностного уровней подготовки будущих педагогов физической культуры в процессе целенаправленной педагогической деятельности позволяет создать реальные основы для их общего развития, заложить базис будущего профессионально-педагогического мастерства и повышения культуры личности студентов посредством формирования у них представления о культурообразующей функции системы образования, изучения специфики личности и деятельности учителя физической культуры, а также исследования индивидуальных особенностей и их самосовершенствования.

Дальнейшие исследования в применении акмеолого-культурологического подхода в процессе модернизации высшего профессионального физкультурного образования позволили выявить ряд его функций, среди которых наиболее важными следует считать: обучающую, воспитательную, развивающую, оценивающую, тактическую, стратегическую.

Перспективы применения культуролого-акмеологического подхода можно рассматривать не только в пределах модернизации высшего профессионального физкультурного образования, но и на всех уровнях физкультурного профессионального и непрофессионального образования, а также в пределах системы физической культуры и в тематике смежных проектов теоретического, методического и практического направлений.

Список литературы

1. Бойкова Т.Ю., Долгополов В.А. Подготовка специалистов в сфере физической культуры и спорта с учетом использования зарубежного опыта // Теория и практика физической культуры. 2014. №7. С. 59-61.
2. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии. СПб.: Политехника, 2002. 189 с.
3. Молчанова Ю.С. Формирование потребностей к занятиям физической культурой у школьников 14-15 лет: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тамбов, 2007. 152 с.
4. Собянин Ф.И. Профессиональная подготовка учителей физической культуры на основе культурологического подхода: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. СПб., 2001. 297 с.
5. Собянин Ф.И. Введение в акмеологию учителя: монография. Тирасполь: Изд-во Приднестр. ун-та, 2007. 192 с.
6. Собянин Ф.И., Петренко О.В., Николаева Е.С. Культуролого-акмеологический подход как методологическая основа повышения качества профессионального физкультурного образования // Теория и практика физической культуры. 2016. № 1. С. 6-8.
7. Собянин Ф.И., Никулин И.Н., Пересыпкин А.П., Никулина Т.В. Особенности деятельности Российской делегации в Федерации физического воспитания Европы // Теория и практика физической культуры. 2019. № 7. С. 25-27.
8. Урбанович Л.Н. Преподавание православной культуры в концепции культурологического подхода: от идейного замысла к практической реализации // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2017. Том 18. Выпуск 3. С. 57- 66.
9. Чуркина Н.И. Культурологический подход: возможности и ограничения в педагогике // Гуманитарные исследования. 2019. № 2 (23). С.145-147.
10. Baumgarten M. (2022). Professionale Kompetenz(en) von Sportlernern: Begriffe, Tradizion, Modellierungund Perspektiven // German Journal of Exercise and Sport Research. Volum 52. P.550-557.
11. Fieps specialized multi-lingual dicnionary. physical culture (Physical Education. Sport. Physical Recreation). Chef Editor Nenad Zivanovic. (2024). Book 1. English-Serbian: FIEPS BOOK. Niš. P.158-159.
12. Kim-Wai Sum R., Morgan K., Man-Sum Ma M., Choi S.-M. (2020). The influence of a customized continuing professional development programme on physical education teachers perceived physical literacy and efficacy beliefs. PROSPECTS. Vol. 50. P. 87-106.

1.8. Историческое образование в контексте гуманитаризации высшего образования

Актуальность проведенного исследования определяется жизненной востребованностью осмысления современных проблем гуманитаризации образования в аграрных вузах [10]. В сфере АПК[1] востребованы специалисты с высокой степенью ответственности и заинтересованностью в развитии сельского хозяйства в стране. Формирование нравственного отношения к выполнению профессиональных обязанностей, стремлении преумножить богатства Родины, содействовать решению проблем - составляющие личностного становления, которое формируется в процессе приобщения к истории своей страны. Образовательный процесс, направленный на формирование гражданской позиции и ду-

[1] АПК- агро-промышленный комплекс

ховно-нравственных жизненных ориентиров реализуется непосредственно в социально-гуманитарном образовании.

Новизна авторского подхода состоит в том, что гуманитаризация образования (внимание в содержании образования к предметам социально-гуманитарного цикла) неразрывно связана с гуманизацией образовательной учебно-воспитательной деятельности. Это системный подход, который показывает, как непосредственно гуманитаризация позволяет решать значимые для общества задачи, получить нужные общественно-значимые результаты; определить перспективы в достижении целей государственной молодежной политики.

Процессы гуманитаризации содержания образования, нацеленные на гуманизацию образовательной деятельности аграрных вузов, реализуются как инновационные и в исторической ретроспективе отражены недостаточно. Впервые, начиная с 2022 года, образовательные программы первого курса обучения студентов в значительной мере ориентированы на изучение гуманитарных дисциплин (философия, история России, история религий России, основы российской государственности, культурологии, психологии, социологии и др.).

Результаты проведенного исследования, представленного в статье, дают ответы на актуальные вопросы функционирования учебно-воспитательного процесса в аграрных вузах и выявление особенностей его организации в контексте гуманитаризации обучения. Представлены эффективные методы, способы обучения, развития и воспитания будущих специалистов для аграрно-промышленного комплекса в новой парадигме образовательной деятельности.

Анализ высшего образовательного пространства, образовательного законодательства и нормативно-правовой базы, касающийся в первую очередь исторического образования, позволил установить хронологические этапы создания новых условий для реализации подходов к гуманитаризации высшего образования.

1 этап (2020-2021 гг.). Принятие нормативно-правовых актов целевого (аксиологического) характера.

Приняты: Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации до 2030 года», в качестве целевого показателя для достижения национальных целей определено: «создание условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций» [12]; Федеральный закон от 05.04.2021 № 85-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [13]; Федеральный закон от 01.07.2021 № 278-ФЗ «О внесении изменения в Федеральный закон «Об увековечении Победы советского народа в Великой Отечественной войне 1941 - 1945 годов» [13]. Постановление Правительства Российской Федерации от 30.03.2020 № 369 «Изменения, которые вносятся в государственную программу «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» [6].

2 этап (2022 - 2023г.г). Создание условий управленческого и содержательно-смыслового характера (акмеологический этап).

Приняты: Указ Президента России от 9 ноября 2022 года «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»; изменения по приказу Минобрнауки РФ № 662 «О внесении изменений в федеральные государственные образовательные стандарты выс-

шего образования» (Министерством юстиции Российской Федерации зарегистрирован 7 октября 2022 года) [8]. Указанный документ устанавливает в качестве обязательной к изучению на программах бакалавриата и специалитета всех направлений подготовки и специальностей дисциплины «История России». Проходят первый национальный форум преподавателей истории 7 октября 2022 года; совещание деканов и заведующих кафедрами исторических факультетов РФ 14-15 декабря 2022 года, на которых поднимались вопросы состояния и перспектив развития исторического образования на непрофильных направлениях подготовки в вузах страны. Была принята Концепция преподавания истории для неисторических направлений подготовки [2]. Министерство науки и высшего образования РФ разработало и утвердило типовую программу нового учебного курса для вузов - «История религий России»

3 этап (2023- 2024 г.) Организационный и структурно-содержательный этап внедрения новых направлений гуманитаризации высшего образования.

Проводятся: массовые курсы повышения квалификации преподавателей истории; осуществляется обобщение результатов анализа образовательных трендов; создаются учебно-методические комплексы, рабочие программы, контрольно-измерительные материалы; издается учебно-методическая литература и др.

Далее приведем результаты анализа изменений образовательного законодательства. Внесенные изменения в Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2024)[2]. представленные в таблице 1 свидетельствуют об изменении трендов государственной политики в сфере образования в сторону гуманизации образования (человекоцентрический подход) посредством гуманитаризации (акцент на изучение социально-гуманитарных дисциплин).

В представленной таблице отчетливо видим, что гуманизация выступает как неизбежный результат гуманитаризации высшего образования.

Проведенное исследование позволило подвести итоги и сделать следующие выводы.

Историческое образование в вузах сегодня переживает несколько новых образовательных трендов, к которым относим: увеличение количества часов на изучение дисциплины до 4 зачетных единиц (144 часа); принятие Концепции исторического образования [4]; для неисторических (непрофильных вузов) разработка отдельных УМК[3]; утверждение новой компетенции; приведение методики обучения в соответствие в требованиями сохранения духовно-нравственных традиций страны; обеспечение национальной безопасности; цивилизационный подход к изучению истории России; включенность исторического знания в содержание обучения дисциплине «Основы российской государственности»; введение обязательного учебного курса «История религий России» и др.

Отметим, что отличительной чертой современного исторического образования является активизация различных общественных образовательных и просветительских организаций в исследуемом поле [3]. Значительное внимание уделяется системе дополнительного образования; профессиональной переподготовке и повышению квалификации преподавателей истории и общественных дисциплин (например, дополнительные обра-

[2] Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2024) - https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/15956ae575273a483e753fc119fb41fc4c37f846/ Дата обращения 12.02.24 г.

[3] УМК –учебно-методический комплекс

зовательные программы обучения КПК[4] по истории и другим гуманитарным дисциплинам РАО, РАНХиГС, ИПК «Информкадастр» ФГБОУ ВО ГУЗ и др.).

Таблица 1 - Изменения, внесенные в ФЗ-273 «Об образовании»

Статья Закона, п/п	Измененная формулировка	Вывод
Ст3, п.п.1.3.	гуманистический характер образования в соответствии с традиционными российскими духовно-нравственными ценностями, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования; (в ред. Федерального закона от 25.12.2023 N 685-ФЗ)	Уточнена формулировка понятия «гуманизация образования»
Ст3, п.п.1.4.	единство обучения и воспитания, образовательного пространства на территории Российской Федерации, защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства; (в ред. Федерального закона от 04.08.2023 N 479-ФЗ)	Усилен этно-национальный компонент гуманизации образования
Ст3, п.п.1.5.	научная обоснованность развития системы образования Российской Федерации с учетом ее исторического наследия, перспективных задач развития государства и общества и обеспечения благоприятных условий для взаимодействия с системами образования других государств и международного сотрудничества в сфере образования на равноправной и взаимовыгодной основе; (п. 5 в ред. Федерального закона от 25.12.2023 N 685-ФЗ)	Уточнены условия развития образования
Ст.12, п.1	Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе традиционными российскими духовно-нравственными и социокультурными ценностями. Часть 1 изменена с 25 декабря 2023 г. - Федеральный закон от 25 декабря 2023 г. N 685-ФЗ	Определены гуманистические основы функционирования системы образования

Важным для нашего исследования является подход, в котором раскрывается «нравственное содержание исторического сознания… Антиномичность исторического сознания показывает глубину и многомерность исторического процесса, невозможность его рационализации в рамках какой-либо одной теории» [1]. Преподаванию истории России придается большое значение в формировании исторического сознания, что является основой понимания сущности происходящих явлений, процессов и свершившихся фактов. Опыт

[4]КПК –курсы повышения квалификации

педагогической практики в исследуемом поле позволяет заключить, что эффективными способами являются: работа с источниками (хрестоматии); проблемное обучение (обсуждение, дискуссия, диспут); проектная деятельность (подготовка студентами презентаций, видеоматериалов); тестирование; экскурсионная работа и др. В этом контексте принятые в последнее время документы Минобрнауки РФ, касающиеся преподавания истории и других общественных наук по-новому определили целевые установки, сместили акценты в методологических и методических вопросах. Интерес представляет принятая Круглым столом Резолюция на тему «Историческое образование на непрофильных направлениях подготовки в вузах Российской Федерации: проблемы и решения», который прошел в Москве в МПГУ 27 января 2023 г. [9].

Наиболее существенным в развитии методики преподавания сегодня является механизм отслеживания уровня учебных достижений студентов, их обученности по предмету, что объективно проверяется в том числе и тестированием, включая различные интернет-платформы. Необходимо с помощью промежуточного контроля знаний отслеживать, как повышается уровень обученности студентов по предложенным тестовым заданиям; акцентировать внимание на изучении тех вопросов, которые не были усвоены ими ранее, добиться прохождения обучающимися пороговых значений по истории России [5].

Весьма дискуссионным представляется введение религиозного компонента в содержание обучения студентов непедагогических вузов («История религий России»). Авторский подход к проблеме содержится в следующих положениях. Методологические и учебно-методические особенности и специфика данного курса состоят в том, что его преподавание ведут светские педагоги; курс имеет не вероучительный, а историко-культурологический характер; содержание учебного курса подчинено общей цели – воспитанию личности гражданина России посредством приобщения его к нравственным и мировоззренческим ценностям в контексте традиций религиозной отечественной культуры. В процессе образовательной деятельности применяется полифонический подход, который предполагает изучение традиций отечественной религиозной культуры сквозь призму социально-экономических (общество и экономический уровень), политических (государство и церковь, характер взаимодействия), гражданско-правовых (законодательство, права граждан и др.), культурных (искусство, средства массовой информации и др.) международных (принадлежность к мировым религиозным организациям, объединениям и др.) аспектов.

Таким образом, обобщение изученных материалов последнего времени позволяет выявить ведущие направления модернизации исторического образования в России: обновление содержательно-программной наполненности и структуры курса «История России»; направления, формы и способы интеграции учебного и воспитательного процессов; внедрение в обучение современных информационно – компьютерных технологий; совершенствование контроля за успешностью обучения по предмету; методическая готовность преподавательских кадров к формированию посредством изучения истории ответственного гражданина своей Родины [7,11].

В заключении отметим, что педагогическое сообщество по историческому образованию в аграрных вузах активно включилось в работу по реализации мер, направленных на решение актуальных проблем преподавания истории России в высшей школе. Перспектива исследования состоит в изучении эффективных методик формирования у студентов цивилизационно ориентированных знаний по истории России; реализации принципа антропоцентризма при оценке исторических событий, явлений, процессов; крити-

ческого осмысления результатов деятельности исторических личностей, что, безусловно поможет успешной социализации и профессиональному становлению личности студентов.

Список литературы

1. Алесин И.И. Нравственные антиномии исторического сознания //Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 10. Ч. 2. С.13-16.

2. Концепция преподавания истории России для неисторических специальностей и направлений подготовки, реализуемых в образовательных организациях высшего образования.
https://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rossii-ot-20022023-n-mn-5168376-o-napravlenii/ Дата обращения 12.10.23г.

3. Общероссийская общественная организация "Объединение преподавателей истории в вузах России" URL https://opivr.ru/blog-item-31 Дата обращения 13.10.2023 г.

4. Письмо Минобрнауки России от 20.02.2023 N МН-5/168376 "О направлении информации" (вместе с "Концепцией преподавания истории России для неисторических специальностей и направлений подготовки, реализуемых в образовательных организациях высшего образования", утв. протоколом Экспертного совета по развитию исторического образования от 15.02.2023 N ВФ/15-пр) URL: https://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rossii-ot-20022023-n-mn-5168376-o-napravlenii / Дата обращения 12.11.2023г.

5. План работы Межвузовского центра по историческом образованию в технических вузах Российской Федерации Московского авиационного института (национального исследовательского университета). https://mai.ru/upload/iblock/b0e/utwi014c2q04c0lo53k91bq8qcrhvso3/230306-MVITS_Plan-TSentra-2023-g.pdf Дата обращения 15.10.23 г.

6. Постановление Правительства Российской Федерации от 30.03.2020 № 369 «Изменения, которые вносятся в государственную программу «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы». URL: http://government.ru/docs/all/127079/

7. Преподавание истории в техническом вузе: тенденции и перспективы: монография / О.Н. Коршунова, М.В. Салимгареев, А.Ю. Суслов, Ш.С. Хамматов. – М.: Издательство «Перо», 2020. – 149 с.

8. Приказ Министерство науки и высшего образования Российской Федерации «О внесении изменений в федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования» от 19 июля 2022 г. № 622. URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202210070025

9. Резолюция Круглого стола на тему «Историческое образование на непрофильных направлениях подготовки в вузах Российской Федерации: проблемы и решения» г. Москва, МПГУ, 27 января 2023 г URL: https://opivr.ru/gallery/230130%20Резолюция%20итог%20%20.pdf Дата обращения 23.10.23 г.

10. Сафонова Т. В., Широкорад И. И., Борисова М. В., Артёмова Т. В. Актуальные вопросы гуманитаризации образования в аграрных вузах // Землеустройство, кадастр и мониторинг земель» Том 19, № 9 (236) сентябрь / 2024. С. 555-561.

11. Состояние исторического образования в технических вузах. Российской Федерации. URL: https://pandia.ru/text/78/089/21195.php Дата обращения 12.10.23г.

12. Указ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» от 21 июля 2020. URL: http://www.kremlin.ru/events/president/news/63728

13. Федеральный закон от 01.07.2021 № 278-ФЗ «О внесении изменения в Федеральный закон «Об увековечении Победы советского народа в Великой Отечественной войне 1941 - 1945 годов». URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202104050036

1.9. Изучение в высшей школе вопросов возрождения, современного состояния, государственной и иной службы российского казачества

Начавшийся в период перестройки процесс возрождения российского казачества актуализировал потребность в изучении этого социокультурного феномена в системе высшего образования Российской Федерации. Она усилилась после того, как казаки различных казачьих обществ и иных объединений активно поддержали стремление населения Крымского полуострова воссоединиться с Россией; многократно участвовали в ликвидации последствий различных стихийных бедствий на территориях различных регионов страны; с лучшей стороны проявили себя, неся службу по охране общественного порядка и обеспечению безопасности государства и его граждан. К началу августа 2024 года более 35 тысяч казаков приняли участие в специальной военной операции. Многие из них были награждены государственными наградами, а 8 казаков – удостоены звания Героя России. Подчеркивая важность казачества для современной России, президент В.В. Путин отметил: «Казачество … это часть нашей культуры, российской культуры, причем очень яркая ее часть. Я имею ввиду сейчас даже не только песни и танцы казаков, а я имею в виду их хорошо известный традиционный патриотизм. И он как раз не носит архаичного характера. В этом смысле казаки играют уникальную и весьма позитивную роль» [11].

Возрождение и дальнейшее развитие российского казачества невозможно без формирования системы непрерывного казачьего образования, которая в настоящее время охватывает все уровни общего и профессионального образования. Для его координации в системе высшего образования в 2021 году создана Ассоциация казачьих вузов России, которая к осени 2024 года включала в себя 26 образовательных организаций. Потребность в казачьем образовательном компоненте испытывают, прежде всего, те вузы, которые ориентированы на подготовку государственных и муниципальных служащих, поддержку казачьих обществ различных уровней, воспитание и обучение казачьей молодежи, ориентированной на дальнейшее несение государственной и иной службы российского казачества. Содержание такого компонента в высшей школе включает в себя как изучение истории, культуры и традиций казаков, так и процессов возрождения российского казачества, его современного состояния и государственной службы. Последнему посвящен данный параграф монографии.

В высшей школе существует несколько вариантов организации изучения современного состояния российского казачества. Так в ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)» оно организовано в рамках соответствующего образовательного модуля учебной дисциплины «Казачество на службе Отечеству», которая преподается на первом курсе студентам всех направлений подготовки бакалавриата и специалитета этого

вуза. В ФГБОУ ВО «Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) имени М.И. Платова» эти вопросы изучают в ходе освоения дополнительных образовательных программ казачьего образовательного компонента все студенты-казаки. В вузах, учредителями которых являются различные силовые и правоохранительные ведомства, проблемы возрождения и современного состояния российского казачества рассматриваются в широком контексте государственной службы при изучении ее организации в рамках различных учебных дисциплин.

При этом оптимальной следует признать ситуацию, когда изучение современного состояния казачества в ходе аудиторной учебной работы сочетается с различными внеаудиторными активностями студентов, которые непосредственно связаны с казачеством: с занятиями казачьими видами спорта, казачьими танцами и песнями; с празднованием казачьих, в том числе и православных, праздников; с участием в деятельности первичных казачьих обществ и иных объединений казаков; помощью участникам специальной военной операции и жителям новых регионов Российской Федерации и другими делами.

Однако, вне зависимости от варианта организации обучения, нам удалось выделить его инвариантное содержание по указанной выше проблематике. Его целесообразно положить в основу изучения процессов возрождения и развития современного казачества России в вузах, ориентированных на сохранение и укрепление культурно-исторических традиций казаков и поддержку государственной и иной службы российского казачества. **Целью** такого изучения являе тся освоение обучающимися знаний о государственной политике Российской Федерации в отношении российского казачества, о его современном состоянии; формирование у них позитивного отношения к казакам, государственной и иной службе российского казачества.

Образовательный процесс в указанном направлении имеет смысл начинать с рассмотрения сущности возрождения российского казачества как социального явления. В этой связи преподавателю необходимо акцентировать внимание на том, что **возрождение российского казачества – это процесс формирования социальной общности, ориентированной в своей жизнедеятельности на традиционные ценности казаков.** В качестве ценного для себя российские казаки традиционно признавали:

- православные ценности [10];
- служение Родине, патриотизм и товарищество [2, с. 61 - 62];
- ценность родной земли, казачьего рода, своей семьи [5, с. 162];
- традиционный уклад жизни, основанный на ценности свободы («казачьей воли») [1, с. 62 - 63].

Обращая внимание на этот ценностный базис, следует подчеркнуть, что возрождение казачества важно не только для государства, но и для всего российского общества, поскольку многовековой опыт казаков в различных сферах экономической, социальной, политической и духовной жизни является сегодня крайне востребованным в нашей стране, а его носители способны быть примером высокой гражданской ответственности и патриотизма для всех россиян, прежде всего, для детей и молодежи [6, с. 109 - 110].

Затем необходимо рассмотреть правовые основы возрождения российского казачества. Оно началось с принятия **Закона РСФСР от 26 апреля 1991 года №1107-1 «О реабилитации репрессированных народов»**. В его второй статье было сказано, что «репрессированными признаются народы (нации, народности или этнические группы и иные ***исторически сложившиеся культурно-этнические общности людей***, например, **казачество**), в отношении которых по признакам национальной или иной принадлежно-

сти проводилась на государственном уровне политика клеветы и геноцида, сопровождавшаяся их насильственным переселением, упразднением национально-государственных образований, перекраиванием национально-территориальных границ, установлением режима террора и насилия в местах спецпоселения» [7]. Таким образом, казачество было признано исторически сложившейся культурно-этнической общностью, которая подвергалась репрессиям и подлежала реабилитации.

После распада СССР с целью реализации данного закона 16 июля 1992 года было принято **Постановление Верховного Совета Российской Федерации № 3321-1 «О реабилитации казачества»** [8], которое отменило как незаконные все акты государства в отношении казачества, начиная с 1918 года, в части, касающейся применения репрессивных мер к казакам. Государство признало за казачеством права на:

- возрождение традиционного социально-хозяйственного уклада жизни и культурных традиций при соблюдении законодательства и общепринятых прав человека;
- установление территориального общественного самоуправления в местах компактного проживания казаков в традиционных для казачества формах в соответствии с законодательством Российской Федерации;
- восстановление традиционных наименований населенных пунктов и местностей, улиц, площадей, объектов культуры, просвещения, производственных и иных объектов на основе свободного волеизъявления всех групп населения в местах компактного проживания казачества на основании действующего законодательства;
- создание общественных казачьих объединений с исторически сложившимися названиями, в том числе землячеств, союзов и других; их регистрацию и деятельность в общем порядке, установленном для общественных объединений граждан.

Принятый месяцем ранее **Указ Президента Российской Федерации от 15 июня 1992 года № 632 «О мерах по реализации Закона Российской Федерации «О реабилитации репрессированных народов в отношении казачества»** [13] предоставил возможность гражданам России, относящим себя к прямым потомкам казаков, а также к гражданам, в установленном порядке добровольно вступившим в казачество, создавать хуторские, станичные, окружные, войсковые и иные традиционные для казачества общества.

Рассматривая эти законодательные акты, преподавателю важно акцентировать внимание обучающихся на том, что эти нормативные документы заложили концептуальные и правовые основы современной государственной политики Российской Федерации в отношении российского казачества. Этому немало способствовал созданный в 1994 году Совет при Президенте Российской Федерации по делам казачества.

Далее нужно отметить, что с целью придания организованного характера движению за возрождение российского казачества был принят **Указ Президента Российской Федерации от 9 августа 1995 года № 835 «О государственном реестре казачьих обществ в Российской Федерации»** [14]. На основании данного Указа казачьи организации делились на две группы:

- **казачьи общества**, которые брали на себя обязательства по несению государственной службы и регистрировались в **Государственном реестре казачьих обществ в Российской Федерации** (далее – Государственный реестр);
- **казачьи общественные организации**, которые не брали на себя таких обязательств и не вносились в Государственный реестр.

Таким образом российское казачество разделилось на «реестровое», имеющее статус государственной структуры, и «общественное» («нереестровое»), такого статуса не имеющее. Это означало, что, вступая в казачье общество, казак брал на себя обязанности по несению государственной и иной службы российского казачества. Казаки, являвшиеся членами иных казачьих объединений, таких обязанностей не имели.

На всем протяжении рассмотрения вопросов современного состояния российского казачества преподавателю важно проводить мысль о том, что государственная политика Российской Федерации в отношении российского казачества исходила и исходит из того, что без восстановления его традиционного государственного статуса невозможно подлинное возрождение казачества, поскольку особый уклад жизни казаков во многом определяла их государственная служба. Этот статус обеспечивается включением казачьего общества в **Государственный реестр**, который представляет собой систематизированный свод сведений об объединениях казаков, образованных и осуществляющих деятельность на территории Российской Федерации [14]**.** Статус государственного предполагает ведение Реестра под исключительным контролем государства уполномоченным органом государственной власти, которым в настоящее время является Министерство юстиции Российской Федерации.

Далее необходимо дать определение казачьего общества, которое представляет собой самостоятельное добровольное объединение граждан в форме некоммерческой организации, члены которого приняли на себя обязательства по несению государственной или иной службы [4, с. 22].

Членами казачьего общества могут быть только граждане Российской Федерации, как относящие себя к прямым потомкам казаков и выразившие желание совместно развивать формы казачьих хозяйствования, культуры, быта; участвовать в несении государственной и иной службы российского казачества, так и граждане, в установленном порядке добровольно вступившие в казачество. Рассматривая требования к включению граждан в их состав, преподавателю нужно либо самому перечислить их, либо, при достаточном уровне подготовки учебной группы, попросить сформулировать их самим студентам.

Затем целесообразно изучить то, каким образом управляется казачье общество, как сочетаются в нем единоначалие (власть атамана) и демократические начала (казачий круг). Практика показывает, что живой интерес обучающихся вызывает рассмотрение вопроса «Чины казачьих обществ». Для его изучения нужно иметь соответствующую схему, на которой представлены погоны нижних, младших, старших, главных и высшего чинов членов казачьих обществ.

В качестве отдельной должна быть изучена тема «Иерархия казачьих обществ», в результате освоения которой студенты приходят к выводу, что реестровое казачество России имеет иерархическую структуру, в основании которой лежат первичные казачьи общества – хуторские, станичные и городские. Они действуют на территории одного или нескольких сельских и городских поселений, либо иных населенных пунктов. Численность членов хуторских казачьих обществ должна быть не менее 10 человек (для Центрального и Южного федеральных округов – не менее 20 человек), а для станичных и городских – не менее 20 человек.

Рассматривая следующий уровень иерархии казачьих обществ, студенты выясняют, что первичные казачьи общества могут объединяться в районные (в войсковых казачьих обществах «Всевеликое войско Донское» и «Черноморское казачье войско» – юртовые)

казачьи общества, действующие на территории муниципальных образований. Фиксированная численность членов районного (юртового) казачьего общества составляет не менее 150 человек, а для казачьих обществ, действующих на территориях Уральского, Сибирского и Дальневосточного федеральных округов – 100 человек.

В свою очередь, районные (юртовые) казачьи общества объединяются в окружные (отдельские) казачьи общества, действующие на территории того или иного субъекта Российской Федерации или группы муниципальных образований одного субъекта Российской Федерации. Численность окружных (отдельских) казачьих обществ должна составлять не менее 300 человек, а для казачьих обществ, действующих на территориях Центрального и Южного федеральных округов – не менее 500 человек.

Как показывает опыт, освоение следующего уровня иерархии казачьих обществ России – уровня войсковых казачьих обществ, может происходить в форме самостоятельной работы обучающихся. В ходе нее они готовят доклады и презентации об одном из тринадцати войсковых казачьих обществ и затем выступают с ними перед однокурсниками. В содержание таких докладов необходимо включить сведения об истории войскового казачьего общества, об исторической и современной его территории, особенностях казаков данного войскового казачьего общества, его современной структуре и месте расположения штаба, органах управления и атамане.

Особое внимание в докладах стоит уделить геральдическим знакам войсковых казачьих обществ: гербу, знамени и флагу, а также особенностям формы его казаков. Эта символика несет в себе бесценную информацию о героической истории казачества, символизируя преемственность данного войскового казачьего общества с казачьими войсками, существовавшими в Российской империи.

Наконец, отдельным вопросом при рассмотрении темы «Иерархия казачьих обществ» должен стать вопрос «Всероссийское казачье общество». В ходе его освоения студенты изучают цели и основные направления деятельности Всероссийского казачьего общества, историю возникновения этого общества и его структуру, органы управления и символику.

Рассматривая казачьи общества, существующие в Российской Федерации, обучающиеся приходят к выводу о том, что их деятельность не ограничивается каким-либо одним ее видом. Однако организация выполнения обязательств по несению государственной или иной службы российского казачества является главным видом деятельности казачьих обществ.

Изучив структуру казачьих обществ Российской Федерации, обучающиеся приступают к знакомству с наиболее крупными общественными объединениями казаков нашей страны. Говоря об общественных объединениях казаков, не включенных в Государственный реестр, необходимо иметь ввиду, что, исходя из положений действующего российского законодательства, любое общественное объединение создается для удовлетворения духовных и других нематериальных потребностей людей и может объединять в своем составе как граждан Российской Федерации, так и иностранных граждан, а также лиц без гражданства. Кроме того, в деятельности общественного объединения в качестве учредителей, членов и участников могут выступать и другие общественные объединения, являющиеся юридическими лицами.

Определить точное количество таких объединений весьма сложно в силу того, что многие из них часто объединяются друг с другом или, наоборот, разделяются. Поэтому целесообразным является изучение наиболее крупных и стабильно функционирующих

общественных объединений казаков, активно взаимодействующих с Советом при Президенте Российской Федерации по делам казачества.

Это, прежде всего, «**Союз казаков»**, объединяющий в настоящее время более 70 региональных казачьих организаций. Созданная в 1990 году, эта общественная организация казаков внесла значительный вклад в возрождение казачества как самобытной, исторически сложившейся культурно-этнической общности людей. По инициативе «Союза казаков» в начале 90-х годов XX века были приняты отмеченные выше законодательные акты, знаменовавшие собой начало возрождения российского казачества.

В настоящее время «Союз казаков» проводит большую работу по военно-патриотическому воспитанию молодежи, развитию традиционной казачьей культуры и казачьих видов спорта. При деятельном участии «Союза казаков» были созданы многочисленные казачьи фольклорные коллективы, по сей день регулярно проводятся фестивали народного казачьего искусства и функционируют десятки казачьих молодежных военно-спортивных лагерей.

В 2014 году была создана **Общероссийская общественная организация по развитию казачества «Союз казаков-воинов России и зарубежья»**, которая стала преемницей Союза Казачьих Войск России и Зарубежья, сохранив ту же аббревиатуру – СКВРиЗ. К середине 2024 года структурные подразделения этой общественной организации казаков были представлены в 76 субъектах Российской Федерации и в 41 государстве ближнего и дальнего зарубежья, среди которых Азербайджан, Казахстан, страны Прибалтики, Австралия, Венесуэла, Германия, Ирландия, Новая Зеландия, Перу, США, Сербия, Швеция, Финляндия и ряд других. На сегодняшний день она объединяет в своих рядах более 45 тыс. казаков.

«Союз казаков-воинов России и зарубежья» регулярно проводит военно-полевые сборы в различных федеральных округах Российской Федерации, организует соревнования по казачьим видам спорта и казачьи фольклорные праздники, шефствует над памятниками казакам-героям. Несколько тысяч казаков-добровольцев, представляющих эту общественную организацию, принимают участие в специальной военной операции в составе казачьих добровольческих бригад.

После завершения изучения казачьих обществ и общественных объединений казаков России имеет смысл предложить студентам подготовить микро-исследования, посвященные состоянию развития казачества в конкретных субъектах Российской Федерации. Данные для проведения такого исследования могут быть взяты из открытых источников: портала Федерального агентства по делам национальностей, курирующего проведение государственной политики нашей страны в отношении казачества; сайтов казачьих обществ и иных объединений казаков; портала «Российское казачество», портала Казачьего информационно-аналитического центра (КИАЦ); сайтов органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, региональных электронных и печатных средств массовой информации. Доклады о результатах проведенных микро-исследований могут быть сделаны на семинарских занятиях.

Значительное внимание в ходе изучения современного состояния российского казачества следует уделить содержанию и формам его служебной деятельности. При этом важно донести до обучающихся мысль, что служебная деятельность казаков представляет собой новый «тип» службы, формирование которого связано с процессами возрождения и развития казачества в России. В силу специфики традиционного самоуправления казаков,

их служба имеет как черты, общие для всех видов государственной службы, так и определенные особенности, которые необходимо рассмотреть в ходе учебных занятий.

К числу важнейшей из таких особенностей следует отнести наличие принятого **5 декабря 2005 года** специального федерального закона, регулирующего государственную службу российского казачества – **Федерального закона № 154-ФЗ «О государственной службе российского казачества»** [19]. Этот закон обеспечил возможность привлечения казаков к реализации отдельных государственных полномочий, функций местного самоуправления в тех муниципальных образованиях, где компактно проживают казаки.

Виды государственной или иной службы, к которой привлекаются члены казачьих обществ, конкретизированы в **Постановлении Правительства Российской Федерации от 26 февраля 2010 года № 93 «О видах государственной или иной службы, к которой привлекаются члены хуторских, станичных, городских, районных (юртовых), окружных (отдельских) и войсковых казачьих обществ»**. Согласно данному постановлению, они привлекаются федеральными органами исполнительной власти и (или) их территориальными органами к несению федеральной государственной гражданской службы, военной службы и федеральной государственной службы, связанной с правоохранительной деятельностью, в следующих сферах деятельности:

1) организация и ведение воинского учета членов казачьих обществ, организация военно-патриотического воспитания призывников, их подготовки к военной службе и вневойсковой подготовки членов казачьих обществ во время их пребывания в запасе;

2) предупреждение и ликвидация чрезвычайных ситуаций и ликвидация последствий стихийных бедствий, гражданская и территориальная оборона, осуществление природоохранных мероприятий;

3) охрана общественного порядка, обеспечение экологической и пожарной безопасности, защита Государственной границы Российской Федерации, борьба с терроризмом.

Кроме того, члены хуторских, станичных, городских, районных (юртовых), окружных (отдельских) и войсковых казачьих обществ могут привлекаться федеральными органами исполнительной власти и (или) их территориальными органами к иным видам службы в следующих сферах деятельности:

а) охрана объектов животного мира;

б) охрана лесов;

в) охрана объектов обеспечения жизнедеятельности населения;

г) охрана объектов, находящихся в государственной и муниципальной собственности;

д) охрана объектов культурного наследия [9].

Рассмотрев основные положения Федерального закона № 154-ФЗ «О государственной службе российского казачества», Постановления Правительства Российской Федерации от 26 февраля 2010 года № 93 «О видах государственной или иной службы, к которой привлекаются члены хуторских, станичных, городских, районных (юртовых), окружных (отдельских) и войсковых казачьих обществ» можно приступить к изучению ее основных направлений, к числу которых относятся:

военная служба в Вооруженных Силах Российской Федерации и других государственных силовых структурах;

гражданская оборона и охрана общественного порядка;

ликвидация последствий стихийных бедствий и чрезвычайных ситуаций.

Российские казаки могут нести военную службу в Вооруженных Силах Российской Федерации и других государственных силовых структурах согласно Федеральному закону Российской Федерации от 31 мая 1996 года № 61-ФЗ «Об обороне» и Федеральному закону Российской Федерации от 28 марта 1998 года № 53-ФЗ «О воинской обязанности и военной службе». При этом для них не предусмотрены привилегии или льготы в процессе несения военной службы. Казаки несут её, как правило, в специально определенных соединениях и частях. К примеру, призванные на военную службу из Центрального федерального округа казаки, как правило, несут её в составе знаменитой 4-й гвардейской танковой Кантемировской ордена Ленина Краснознамённой дивизия имени Ю.В. Андропова.

Говоря о несении казаками военной службы в настоящее время следует акцентировать внимание обучающихся на то, что с началом специальной военной операции штаб Всероссийского казачьего общества совместно с атаманами войсковых и окружных (отдельских) казачьих обществ, а также иных объединений казаков принял решение о формировании добровольческих казачьих отрядов. По данным Всероссийского казачьего общества, к концу августа 2024 года в специальной военной операции принимали участие более 35 тысяч казаков в составе 18 добровольческих казачьих отрядов, а также в составе кадровых соединений и частей Вооруженных Сил Российской Федерации. Среди них – более 160 атаманов всех уровней. Среди казачьих добровольческих частей и подразделений следует отметить бригады «Дон» и «Терек», два батальона «Кубань» и батальон имени атамана Захария Чепиги (Кубанское войсковое казачье общество), батальоны «Енисей», «Ермак», «Сибирь», «Таврида», «Терек», «Тигр», казачьи отряды «Аксай», «Ростов» (БАРС-18), «Спас» (БАРС-15), «Скиф», «Хопер» и многие другие – составить их полный перечень крайне сложно, поскольку в процессе специальной военной операции происходят различные организационно-штатные мероприятия, а также появляются новые добровольческие части и подразделения.

В своем интервью порталу «Российское казачество» атаман Всероссийского казачьего общества В.В. Кузнецов так сказал о роли казачества в специальной военной операции: «Казачество – это способ объединить добровольцев, участвующих в специальной военной операции. Казак сегодня – это разведчик, минометчик, связист, артиллерист, это воин, который защищает Родину. Казак – это тот, кто сейчас в тылу собирает гуманитарную помощь для воинов и населения новых российских территорий» [3].

Казаки, которые приняли на себя обязательства по несению государственной службы или пребывающие в запасе Вооруженных Сил России, поступают в их мобилизационный резерв на добровольной основе путем заключения соответствующего контракта. Это позволит призывать их по мере необходимости и для выполнения задач по обороне страны, и для совершенствования боевой подготовки резервистов.

Российское казачество может привлекаться и к участию в **территориальной обороне**, которая представляет собой систему мер, предпринимаемых в период реализации режима военного положения для защиты военных объектов, важных государственных и иных учреждений, обеспечивающих поддержание жизни населения, а также для борьбы с диверсионно-разведывательными группами иностранных государств и незаконными вооруженными формированиями, ликвидации последствий их деятельности [17]. В ситуации ведения специальной военной операции участие казачества в территориальной обороне становится одним из ведущих направлений деятельности казачьих обществ.

Правовой базой деятельности казаков по охране общественного порядка является Федеральный закон Российской Федерации от 2 апреля 2014 года № 44-ФЗ «Об участии граждан в охране общественного порядка» [18]. Руководствуясь его положениями, казаки участвуют в патрулировании и постовой службе в общественных местах, при проведении массовых мероприятий: концертов, спортивных состязаний, демонстраций и пр.; принимают участие в проведении рейдов для выявления и предотвращения правонарушений, а также в задержании совершивших их правонарушителей; оказывают помощь правоохранительным органам в профилактической работе с лицами, склонными к противоправному поведению.

Активно привлекаются казаки и к охране общественного порядка в части осуществления задач в области гражданской обороны. К таким задачам относятся восстановление и поддержание порядка на территориях, пострадавших в результате ведения боевых действий, что имеет место в приграничных с Украиной областях Российской Федерации в период специальной военной операции, а также в связи с чрезвычайными ситуациями природного и техногенного характера; участие в карантинных мероприятиях, например, в период пандемии коронавируса 2020 года.

На основе Федерального закона Российской Федерации от 22 августа 1995 года №151-ФЗ «Об аварийно-спасательных службах и статусе спасателей» и Федерального закона Российской Федерации от 12 февраля 1998 года № 28-ФЗ «О гражданской обороне» казаки привлекаются к участию в спасательной службе в форме создания, содержания и организации деятельности общественных аварийно-спасательных формирований [16, 20]. Такие формирования активно участвуют в борьбе с последствиями наводнений в Краснодарском крае, лесными пожарами в Сибири и Забайкалье, которые регулярно происходят в этих регионах.

Кроме того, казаки могут принимать участие в некоторых видах деятельности, содержательно связанных с государственной службой на основе договоров казачьих обществ с государственными органами исполнительной власти и органами местного самоуправления. К примеру, частные охранные предприятия, учредителями которых являются казачьи общества, привлекаются к охране объектов государственной и муниципальной собственности.

Рассмотрев основные виды государственной и иной службы, к которым могут привлекаться российские казаки, следует обратиться к вопросам содержания государственной политики Российской Федерации в отношении казачества, которая ориентирована как на привлечение к ней казаков, так и на развитие казачьей социокультурной общности. В этой связи необходимо изучить организацию и деятельность органов государственной власти, формирующих такую политику и непосредственно организующих ее исполнение.

Прежде всего, это касается Совета при Президенте Российской Федерации по делам казачества, который был образован в целях содействия реализации государственной политики в отношении российского казачества распоряжением Президента Российской Федерации от 12 января 2009 года №15-рп. Он стал преемником аналогичного совета, функционировавшего в 1994 - 1997 гг.

Задачами Совета при Президенте Российской Федерации по делам казачества (далее – Совет), который представляет собой совещательный и консультативный орган при главе нашего государства, являются:

- подготовка предложений Президенту Российской Федерации по определению приоритетных направлений государственной политики в отношении российского казачества;

- участие в подготовке проектов нормативных правовых актов по вопросам реализации государственной политики в отношении российского казачества;

- обеспечение взаимодействия федеральных органов государственной власти, органов государственной власти субъектов Российской Федерации и органов местного самоуправления с казачьими обществами и общественными объединениями казачества [12].

В ходе лекционного занятия нужно обратиться к основным этапам деятельности Совета при Президенте Российской Федерации по делам казачества, в числе которых можно выделить:

1) этап построения иерархической структуры казачьих обществ (2009 – 2018 гг.);

2) этап формирования вертикали управления (2018 – 2021 гг.);

3) современный этап, который характеризуется активным развитием казачества в соответствии со Стратегией государственной политики Российской Федерации в отношении российского казачества на 2021 – 2030 годы, содержание которой целесообразно рассмотреть после изучения вопроса о деятельности Совета.

Дав характеристику каждого из перечисленных выше этапов, преподавателю следует обратить внимание обучающихся на то, что в настоящее время работа Совета строится по 18 направлениям, за каждое из которых отвечает соответствующий рабочий орган Совета – постоянная комиссия или рабочая группа. К их числу относятся комиссия по совершенствованию организации государственной и иной службы российского казачества, комиссия по работе с общественными объединениями казаков, комиссия по научно-исследовательской работе, комиссия по взаимодействию со средствами массовой информации, комиссия по содействию развитию казачьей культуры и др.

В процессе изучения деятельности Совета преподаватель проводит мысль о том, что с появлением Совета при Президенте Российской Федерации по делам казачества государственная политика в отношении российского казачества приобрела комплексный и системный характер. Это проявилось, прежде всего, в разработке стратегических документов по развитию российского казачества: Стратегии развития государственной политики Российской Федерации в отношении российского казачества до 2020 года и пришедшей ей на смену **Стратегии государственной политики Российской Федерации в отношении российского казачества на 2021 – 2030 годы** (далее – Стратегия), утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 9 августа 2020 года № 505. Она установила цели государственной политики Российской Федерации в отношении российского казачества, направленные на его консолидацию, сохранение и развитие духовного наследия и культуры казачества, обеспечение реализации его потребности в служении обществу путём привлечения казачества к несению государственной и иной службы, его участию в решении государственных задач в интересах национальной безопасности [15].

Далее на занятиях рассматривается содержание Стратегии. В частности, изучается сущность принципов государственной политики Российской Федерации в отношении российского казачества, к которым относятся:

- уважение к историческим традициям казачества;

- обеспечение соблюдения законных интересов казаков при принятии решений, затрагивающих их интересы;

- привлечение казачьих обществ и объединений казаков к участию в разработке и реализации государственной политики в отношении казачества;

- привлечение членов казачьих обществ к несению государственной или иной службы, а также к выполнению отдельных государственных задач.

Особое внимание при изучении Стратегии отводится рассмотрению содержания задач государственной политики Российской Федерации в отношении российского казачества. В числе таких задач, сформулированных в Стратегии:

- совершенствование механизма привлечения членов казачьих обществ к несению государственной или иной службы;

- поддержка взаимодействия между казачьими обществами и иными объединениями казаков. Консолидация российского казачества;

- содействие воспитанию подрастающего поколения с опорой на ценности российского казачества, обеспечение участия российского казачества в реализации государственной молодежной политики;

- содействие сохранению и развитию культуры российского казачества;

- поддержка социально-экономического развития российского казачества;

- поддержка международного сотрудничества российского казачества, развития международных контактов российского казачества с казаками – соотечественниками, проживающими за рубежом;

- совершенствование информационного обеспечения взаимодействия органов государственной власти и органов местного самоуправления с казачьими обществами, расширение информирования общественности о деятельности российского казачества [15].

Расширению потенциала казачества как силы, способствующей укреплению российского государства, служит курс Стратегии на консолидацию всех казаков нашей страны. Она предполагает объединение усилий как входящих в Государственный реестр казачьих обществ, так и общественных объединений казаков по различным направлениям предусмотренной в Стратегии деятельности. При этом федеральным органом исполнительной власти, организующим непосредственное взаимодействие между органами государственной власти, казачьими обществами и иными организациями казаков по выполнению Стратегии в настоящее время является Федеральное агентство по делам национальностей.

В завершении изучения вопросов возрождения, современного состояния, государственной и иной службы российского казачества необходимо провести итоговое занятие. Оно может иметь форму семинара, на котором к обсуждению выносятся следующие вопросы.

1. Ценностные основания возрождения российского казачества.

2. «Реестровое» и «общественное» казачества: сходства и различия.

3. Направления деятельности казачьих обществ и наиболее крупных общественных объединений казаков современной России.

4. Виды государственной службы, к которым привлекается российское казачество. Организация государственной и иной службы российского казачества.

5. Принципы государственной политики Российской Федерации в отношении российского казачества и задачи Совета при Президенте Российской Федерации по делам казачества.

6. Направления государственной политики Российской Федерации в отношении российского казачества, установленные Стратегией государственной политики Российской Федерации в отношении российского казачества на 2021 – 2030 годы.

Также на этом семинаре может быть проведена дискуссия по следующим проблемам:

- почему государственная политика Российской Федерации в отношении казачества исходит из того, что без восстановления традиционного государственного статуса казачества невозможно его возрождение?

- должен ли член казачьего общества быть прямым потомком казаков?

- что означает заявленный в Стратегии как приоритет государственной политики курс на консолидацию всех казаков Российской Федерации?

Результатом изучения вопросов возрождения, современного состояния, государственной и иной службы российского казачества должно стать осознание обучающимися того, что в 90-е гг. XX века и в первое десятилетие XXI века в Российской Федерации были заложены концептуальные и правовые основы процесса возрождения казачества. Давая ему характеристику, студенты должны уметь убедительно доказывать, что в настоящее время казачество нашей страны является силой, ориентированной на укрепление российской государственности и приверженной традиционным ценностям российского общества. Характеризуя государственную политику Российской Федерации в отношении казачества, обучающимся важно понять, что в последнее десятилетие она приобрела комплексный и системный характер, что нашло своё отражение в Стратегии государственной политики Российской Федерации в отношении российского казачества на 2021 - 2030 годы и планах её реализации. Обучающиеся должны научиться сравнивать реестровые казачьи общества и общественные объединения казаков, не включенные в Государственный реестр; давать характеристику видам государственной службы российского казачества; знать основные положения ключевых документов, посвященных возрождению казачества и несению им государственной службы; структуру казачьих обществ нашей страны и основы их организации.

Таким образом, изучения вопросов возрождения, современного состояния, государственной и иной службы российского казачества дает возможность обучающимся приобрести системные знания о казачестве постсоветской России, что является существенным фактором формирования у них позитивного образа казака и интереса к продолжению изучения данного социокультурного феномена, а у отдельных студентов – желания стать членом казачьего общества или иного объединения казаков.

Список литературы

1. Бакурадзе А.Б. Свобода как ценность бытия казаков // Вестник Тверского государственного университета, серия «Философия». – 2020. - №2. – С. 60-68.

2. Бакурадзе А.Б. Содержание и структура ценностей казачества: ценности-цели, ценности-средства и ценностные ориентации // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. - 2022. - №2. - С. 61-69.

3. Договор о признании: что значит контракт с МО РФ для казачьих добровольческих отрядов - Российское казачество, 15.02.2024 (kazachestvo.ru) (дата обращения: 21.09.2024).

4. Казачество на службе Отечества: учебное пособие. – М.: МГУТУ им. К.Г. Разумовского, 2021. – 223 с.

5. Комаров А.П. Эволюция традиционных ценностей казачества в Российской империи и СССР // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Философия. – 2018. - №1. – С. 158 – 166.

6. Комаров А.П., Бакурадзе А.Б. Ценности казачества: содержание, динамика и механизмы формирования. – М.: МГУТУ им. К.Г. Разумовского, 2022. – 224 с.

7. Закон РСФСР от 26 апреля 1991 года №1107-1 «О реабилитации репрессированных народов» // Ведомости Съезда народных депутатов и Верховного Совета РФ. 1991. № 18. Ст. 572.

8. Постановление Верховного Совета Российской Федерации № 3321-1 «О реабилитации казачества» // Ведомости Съезда народных депутатов и Верховного Совета РФ. 1992. № 30. Ст. 1805.

9. Постановление Правительства Российской Федерации от 8 октября 2009 года № 806 «О порядке привлечения членов казачьих обществ к несению государственной или иной службы и порядке заключения федеральными органами исполнительной власти и (или) их территориальными органами договоров (соглашений) с казачьими обществами» // Собрание законодательства РФ. 2009. № 41. Ст. 4791.

10. Похилюк А.В. и др. Патриотизм и православие как ценности казачества // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Философия» - 2022. - №1. – С. 94-102.

11. Путин В.В. Казаки играют уникальную роль в утверждении патриотизма. - https://ruvek.mid.ru/news/v_putin_kazaki_igrayut_unikalnuyu_rol_v_utverzhdenii_patriotizma__12879/ (дата обращения: 20.09.2024).

12. Распоряжение Президента Российской Федерации от 12 января 2009 г. № 15-рп «О Совете при Президенте Российской Федерации по делам казачества» // Собрание законодательства РФ. 2009. № 2. Ст. 195.

13. Указ Президента Российской Федерации от 15 июня 1992 года № 632 «О мерах по реализации Закона Российской Федерации «О реабилитации репрессированных народов» в отношении казачества» // Ведомости Съезда народных депутатов и Верховного Совета РФ. 1992. № 25. Ст. 1429.

14. Указ Президента Российской Федерации от 9 августа 1995 года № 835 «О государственном реестре казачьих обществ в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. 1995. № 33. Ст. 3359.

15. Указ Президента Российской Федерации от 9 августа 2020 года № 505 «Об утверждении Стратегии государственной политики Российской Федерации в отношении российского казачества на 2021–2030 годы» // Собрание законодательства РФ. 2020. № 32. Ст. 5259.

16. Федеральный закон Российской Федерации от 22 августа 1995 года № 151-ФЗ «Об аварийно-спасательных службах и статусе спасателей» // Собрание законодательства РФ. 1995. № 35. Ст. 3503.

17. Федеральный закон Российской Федерации от 31 мая 1996 года № 61-ФЗ «Об обороне» // Собрание законодательства РФ. 1996. № 23. Ст. 2750.

18. Федеральный закон РФ от 2 апреля 2014 года № 44-ФЗ «Об участии граждан в охране общественного порядка» // Собрание законодательства РФ. 2014. № 14. Ст. 1536.
19. Федеральный закон от 5 декабря 2005 года № 154-ФЗ «О государственной службе российского казачества» // Собрание законодательства РФ. 2005. № 50. Ст. 5245.
20. Федеральный закон Российской Федерации от 12 февраля 1998 года № 28-ФЗ «О гражданской обороне» // Собрание законодательства РФ. 1998. № 7. Ст. 799.

1.10. Обеспечение качества военного образования в новых условиях на основе апробированных педагогических идей (к 100-летию со дня рождения А.В. Барабанщикова)

Переживаемое нами время характеризуется необычайно сложной и взрывоопасной военно-политической обстановкой. На пути поступательного и суверенного развития России возникли смертоносные вызовы международных, преимущественно, западных, неоглобалистов и националистов, экзистенциональные риски реваншистов. Министр обороны Российской Федерации отмечает: «Сейчас наша страна находится на острие борьбы за установление справедливого и равноправного миропорядка. Коллективный Запад стремится сдержать его развитие, сломать независимый политический курс и поставить под удар безопасность государства» [8]. Учитывая непростую международную ситуацию, системе военного образования и военно-профессиональной подготовке офицерских кадров требуется предание нового импульса на основе того, что было разработано военно-педагогической мыслью ранее и подтверждено практикой.

Кроме сложившихся взрывоопасных международных условий, обеспечение требуемого качества военного образования, совершенствование его содержания, организации и технологий обусловлено влиянием многочисленных внутренних факторов. К основным из них относятся: увеличение численности Вооружённых Сил, исходя из характера рисков и угроз, комплектование Армии и Флота военнослужащими преимущественно на контрактной основе, снабжение частей и подразделений самыми современными образцами военной техники и вооружения; обновление содержания военного образования с учетом новых тенденций вооруженной борьбы, особенностей военного искусства, специфики стратегии и тактики боевых действий; внедрение цифровизации в обучение курсантов (слушателей) образовательных организаций военного образования (далее – ввузов) и применение педагогических (образовательных) технологий с элементами искусственного интеллекта; профессиональная подготовка военнослужащих на основе бесценного опыта проведения специальной военной операции (СВО). Все это свидетельствует о том, что сегодня по-прежнему остается актуальным выражение: «Si vis pacem, para bellum» («Если хочешь мира, готовься к войне»).

Внешние обстоятельства и внутренние факторы, влияющие на теорию и практику современного военного образования, требуют вдумчивой рефлексии накопленного и прошедшего испытания временем отечественного военно-педагогического знания, актуализируют разработанные в 70 – 80-е гг. XX в. фундаментальные теоретические и прикладные положения военной педагогики и психологии, педагогики и психологии высшей военной школы. В настоящее время сложились оптимальные условия для осмысления прошлого военно-педагогического опыта, полученного в не менее драматичные для страны и её военной организации периоды истории, с целью применения доказавших свою

эффективность научных положений в обучении и воспитании курсантов (слушателей) ввузов в новых обстоятельствах.

В нелегкое время наша память обращается к тем людям, кто работал над становлением и развитием советской военно-педагогической теории, достиг значительных научных результатов и немало сделал для их воплощения в боевую подготовку войск и в образовательную практику ввузов. Со всей уверенностью можно утверждать, что одним из них был заслуженный деятель науки РСФСР (август 1979 г.), доктор педагогических наук (1968 г.), профессор (апрель 1970 г.), генерал-майор (октябрь 1976 г.) Александр Васильевич Барабанщиков (6.12.1924-17.02.1997).

Чтобы полнее представить непреходящее значение вклада А. В. Барабанщикова в советскую и российскую военную педагогику и психологию, в отечественное военное образования, необходимо хотя бы кратко воспроизвести основные вехи его жизнедеятельности (более подробно биографию А. В. Барабанщикова см.: [1; 2]).

Анализ биографических сведений и нескольких рукописных вариантов автобиографии Александра Васильевича показывает, что его дошкольные и школьные годы прошли в г. Пенза. В октябре первого года Великой Отечественной войны по рекомендации райкома комсомола он начал работать на заводе по производству боеприпасов, а в августе 1942 г. был призван рядовым в 27-ой Отдельный учебный автомобильный полк Приволжского военного округа. С должности командира отделения отличник боевой и политической подготовки сержант Барабанщиков А. В. направляется для обучения в Орджоникидзеградское автомобильно-мотоциклетное училище (затем – военное автомобильное училище в г. Рязань). После успешного окончания училища в числе лучших выпускников он был оставлен на должности командира взвода курсантов для подготовки специалистов автомобильного дела.

Александр Васильевич уже тогда, в период обучения и воспитания солдат и курсантов, проявлял способности в познании гуманитарных наук, целенаправленно интересовался изучением истории, философии, педагогики и психологии. Поэтому в 1947 г. он поступает в Ленинграде в Высший военно-педагогический институт имени М. И. Калинина (ВВПИ), а в июле 1951 г. заканчивает его с дипломом с отличием и продолжает учебу в качестве адъюнкта кафедры педагогики и психологии. 15 сентября 1954 г. А. В. Барабанщиков защитил кандидатскую диссертацию по педагогике на тему: «Воспитание советских воинов в духе войскового товарищества и дружбы».

Военная служба в Бакинском округе ПВО в должности лектора предоставила кандидату педагогических наук возможность не только на практике пропагандировать военно-педагогические и военно-психологические знания в разных аудиториях, но наблюдать и анализировать актуальные проблемы обучения и воспитания воинов. Накопленные в этот период педагогические факты, результаты изучения психолого-педагогических явлений и процессов нашли применение не только тогда, когда в сентябре 1958 г. его назначили старшим преподавателем кафедры партийно-политической работы и основ воинского воспитания Военно-политической академии имени В. И. Ленина (ВПА), но и в последующей педагогической деятельности.

С 6 июля 1959 г. деятельность майора Барабанщикова А. В. стала особенно многоплановой прежде всего потому, что в ВПА в составе пяти преподавателей была впервые создана самостоятельная кафедра военной педагогики и психологии, а Александр Васильевич назначен её начальником. Следует отметить, что в 2024 г. кафедре педагогики Военного университета – преемнице первого коллектива педагогов и психологов,

насчитывающей только докторов наук и профессоров больше её первоначального состава, исполнилось 65 лет. Почти 30 лет, до октября 1988 г., кафедрой бессменно руководил А. В. Барабанщиков, создав признанное в высшей военной школе и Вооруженных Силах страны ведущее многопрофильное учебно-методическое и научное подразделение в области военной педагогики и психологии, которое было широко известно за пределами ВПА и вне системы военного образования. Под влиянием деятельности коллектива кафедры актуальные проблемы теории и практики обучения и воспитания воинов на плановой основе стали изучаться офицерами и младшими командирами в войсках (на флотах); систематизированные курсы военной педагогики и психологии – осваиваться курсантами, слушателями, преподавателями ввузов всех профилей военных специальностей; углубленная учебная, методическая и научно-исследовательская подготовка по широкому спектру педагогических и психологических дисциплин была организована на военно-педагогическом и других факультетах ВПА.

Наряду с огромным объемом организаторской деятельности, Александр Васильевич неустанно трудился в плане научного самосовершенствования и в октябре 1968 г. защитил докторскую диссертацию на тему: «Педагогические основы обучения советских воинов».

Более 20 лет Александр Васильевич возглавлял в ВПА диссертационные советы по психолого-педагогическим наукам, был научным консультантом у почти 20 соискателей докторских степеней, под его научным руководством защищено более 100 кандидатских диссертаций. Воспитанники «гнезда» А. В. Барабанщикова, ученики его непосредственных учеников служили и сегодня трудятся во всех ввузах и многих высших учебных заведениях силовых министерств Российской Федерации, а также в сфере «гражданского» высшего образования.

Одной из важнейших заслуг А. В. Барабанщикова является создание научной школы военной педагогики и психологии для решения злободневных задач обучения и воспитания воинов, курсантов и слушателей. Результаты изучения деятельности её основателя и коллектива ученых под его руководством показывают, что в функционировании научной школы существовало несколько ключевых направлений. Подтверждением этому является тот факт, что в одном из неопубликованных автобиографических писем, хранящемся в семейном архиве, Александр Васильевич пишет: «Главное направление в научно-исследовательской работе – методологические и теоретические проблемы военной педагогики. <…> Разработал концепцию проблемно-деятельностного обучения, педагогической культуры преподавателя высшей военной школы и офицера, принимал непосредственное участие в разработке личностно-социально-деятельностного подхода к исследованию военно-педагогических и военно-психологических проблем».

Из цитируемого фрагмента текста выделим четыре основные направления научно-исследовательской работы Александра Васильевича в неразрывной связи с деятельностью руководимого им коллектива кафедры с целью краткого раскрытия их содержания. Прогностический потенциал этих направлений научных исследований остается не изученным и не реализованным в полной мере, а продолжение разработки их содержания в современных условиях могло бы оказать значительное позитивное влияние на обеспечение качества военного образования. На основании пункта 29 статьи 2 Федерального закона от 29. 12. 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» под качеством военного образования в настоящей публикации рассматривается комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающихся, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам,

образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы [13]. Образовательная деятельность в ввузах осуществляется прежде всего в интересах национальной безопасности российского общества и государства, поэтому качество военного образования должно быть самого высокого уровня.

Дадим характеристику указанным выше направлениям научно-исследовательской работы А. В. Барабанщикова в контексте обеспечения необходимого качества современного военного образования.

Первое направление – оно же главное в научно-исследовательской работе Александра Васильевича и коллектива возглавляемой им кафедры – обоснование методологических и теоретических проблем военной педагогики.

Ещё во время обучения в адъюнктуре ВВПИ и подготовки кандидатской диссертации под научным руководством кандидата педагогических наук, доцента Г. Д. Лукова, Александр Васильевич исследует одну из актуальных проблем военной педагогики, связанную с воспитанием советских воинов на лучших отечественных традициях войскового братства, коллективизма, дружбы и товарищества. После защиты диссертации в ВВПИ был издан первый научный труд (учебное пособие) Барабанщикова А. В. «Воспитание советских воинов в духе войскового товарищества и дружбы» (1955 г.). Сегодня, в условиях проведения СВО слаженность и сплочённость воинских подразделений, единство воли бойцов разных возрастов, национальностей и вероисповеданий, различного боевого опыта достигаются упорной воспитательной работой командиров с каждым солдатом или матросом. Поэтому тема дружбы и войскового товарищества не только не потеряла своей актуальности, но она обрела очевидную новизну.

В последующем Александр Васильевич сосредотачивается на исследовании проблем военной дидактики. В результате этой работы в ВПА и в Военном издательстве Министерства обороны СССР (Воениздате) выходят две монографии [3; 4] по теме будущей докторской диссертации.

В докторской диссертации – двухтомном фундаментальном научном труде, включающем 8 глав, 41 параграф и 814 страниц машинописного текста со списком литературы, содержащим 1144 наименований источников, – содержались результаты анализа и обобщения имеющихся положений военной дидактики. Однако главное заключалось в том, что автор исследования разработал, систематизировал и обосновал основополагающие для того времени методологические, теоретические и методические основы обучения военнослужащих. Полученные им научные результаты имели важное теоретическое значение для дальнейшего развития военной педагогики и её составной части – военной дидактики; они были направлены на совершенствование обучения воинов Армии и Флота, повышение эффективности боевой и политической подготовки.

По непредвзятым оценкам специалистов в области общей и военной дидактики, научные результаты многолетнего исследования автора диссертации имели тогда и сохраняют в настоящее время важное теоретическое и прикладное значение для развития военной педагогики и военной дидактики, совершенствования обучения и воспитания воинов Армии и Флота, повышения эффективности боевой и военно-политической работы в Вооруженных Силах. Этот вывод подтвержден передовой практикой военного образования.

Кроме собственной целеустремленной и систематической научно-исследовательской работы, Александр Васильевич руководил деятельностью кафедрального коллектива по изучению многочисленных методологических, теоретических и прикладных психолого-педагогических проблем, которые были злободневными для войск (флотов) и вузов. Основные результаты этой работы воплотились в разработанных учебных пособиях по военной педагогике и военной психологии, педагогике и психологии высшей военной школы. По нашим подсчетам, за время от издания одного из первых учебных пособий в 1963 г. до 1997 г. свет увидели более 30 книг, изданных в ВПА, Воениздате, издательстве «Просвещение» и др.

Помимо издания учебных пособий, психолого-педагогические решения многих актуальных проблем воспитания и обучения воинов, курсантов и слушателей ввузов рассматривались в научных статьях. Они публиковались в журналах «Военная мысль», «Советская педагогика», «Педагогика», «Alma mater (Вестник высшей школы)», «Ориентир» и др.

Разработка и обоснование методологических и теоретических проблем военной педагогики велась докторантами, адъюнктами и соискателями ученых степеней кафедры военной педагогики и психологии. В диссертациях на соискание ученой степени доктора педагогических наук рассматривались наиболее крупные методологические и теоретические проблемы военной педагогики и педагогики высшей школы. Так, например, В. П. Давыдов исследовал пути повышения эффективности воспитания курсантов высших военно-учебных заведений в процессе обучения (защита диссертации в 1977 г.); В. И. Вдовюк рассмотрел проблемы военно-педагогической этики и совершенствование профессионально-этической подготовки советского офицера; Д. П. Познанский– педагогические основы управления воспитанием личного состава полка (обе диссертации были защищены в 1983 г.).

Вот лишь некоторые основные методологические и теоретические проблемы военной педагогики, которые были разработаны Александром Васильевичем, а также под его руководством преподавателями, докторантами и адъюнктами кафедры: история военной педагогики, педагогики высшей военной школы; методология, методики и методы военно-педагогических исследований; целостный военно-педагогический процесс в воинской части (подразделении), педагогический процесс в ввузе; педагогический процесс обучения воинов, курсантов (слушателей) ввузов; педагогические основы воспитания воинов, курсантов (слушателей) ввузов; педагогическое мастерство и педагогическая культура офицера, преподавателя высшей военной школы.

В основе методологии научных исследований Александра Васильевича лежало глубокое знание марксизм-ленинизм и диалектического материализма. Он свободно ориентировался в трудах К. Маркса и Ф. Энгельса, В. И. Ленина, при необходимости сделать ссылку на их произведения он дословно цитировал классиков, уверенно и безошибочно брал нужный том с полки личной библиотеки и находил необходимую работу. В понимании методологии науки вообще и военно-педагогической – в частности, он подходил широко, считал её многоуровневой, системной и целостной, вел непримиримую борьбу с критиками марксистско-ленинской теории, часто участвовал в научных дискуссиях по актуальным психолого-педагогическим проблемам.

Александр Васильевич очень ответственно относился к категориальному аппарату науки. Раскрывая объект, предмет и задачи науки, он особое внимание обращал на её функции, основные категории, принципы и методы, противоречия, закономерности и за-

коны. В издаваемых под его руководством учебниках и учебных пособиях одна из глав, как правило, была посвящена методологическим, теоретическим и естественнонаучным основам военно-педагогических явлений (процессов).

В личной библиотеке ученого были многотомные труды классиков педагогики, психологии, философии, истории не только отечественных, но и зарубежных авторов. Кроме этого, Александр Васильевич постоянно изучал ведущие литературные периодические издания и научные журналы: «Наука и жизнь», «Новый мир», «Психологический журнал», «Военная мысль», «Вестник высшей школы», «Вопросы психологии», «Советская педагогика», «Знание сила» и др. Для этого он ежегодно оформлял множество заявок для приобретения новых книг через каталоги книжных издательств.

Из вышеизложенного следует, что ключевые методологические и теоретические проблемы военной педагогики, особенно связанные с обучением и воспитанием военнослужащих в мирное время и в боевой обстановке, в современных условиях нуждаются в дальнейшем научном обосновании. Без этого трудно ожидать серьезных успехов в войсковой и ввузовской практике.

Второе направление научно-исследовательской деятельности А. В. Барабанщикова – это разработка концепции проблемно-деятельностного обучения. Анализ трудов в области военной дидактики показывает, что данное направление стало аккумуляцией и практической реализацией методологических и теоретических идей, накопленных в военной педагогике и психологии, дидактике высшей военной школы. Основные положения концепции проблемно-деятельностного обучения сложились на границе теории проблемного обучения, которая с 60-х гг. XX в. активно разрабатывалась в трудах многих отечественных и зарубежных дидактов, а также системы методологических принципов деятельностного подхода, который является неоспоримым достижением национальной психологии и педагогики.

Бесспорная заслуга Александра Васильевича и коллег-исследователей, увлеченных разработкой концепции проблемно-деятельностного обучения (например, [12]) заключается в том, что положения проблемного обучения и деятельностного подхода были глубоко осмыслены и творчески синтезированы на специфической платформе, которой является подготовка военных кадров, обучение курсантов (слушателей) ввузов. Ранее не раз провозглашавшаяся проблемно-деятельностная парадигма обучения, суть которой заключается в том, что в военно-педагогическом процессе необходимо создавать условия, которые стимулируют активность обучающихся по овладению знаниями, формированию умений и навыков, накоплению опыта профессиональной деятельности, была переведена на практические рельсы. На кафедре военной педагогики и психологии стало больше внимания уделяться содержанию, организации и методике практических (семинарских) занятий, методическому обеспечению войсковых практик (стажировок) курсантов (слушателей), разработке сборников практических задач (ситуаций, заданий, упражнений), реализации задачного подхода в обучении и т. п.

В последующем концепция проблемно-деятельностного обучения развивалась и наполнялась новым содержанием [9; 11]. Однако ещё в 1985 г. Александр Васильевич прогнозировал, что научных исследований вечно актуальной темы проблемного обучения впереди очень и очень много [5]. Конечно, он имел ввиду и в сфере военного образования.

Развернувшаяся в 80-х гг. прошлого века на страницах журнала «Вестник высшей школы» дискуссия о проблемно-деятельностном обучении вызвала широкий интерес у научной общественности, длилась довольно долго и не заканчивалась. Никто из метров

психологии и педагогики не осмелился подвести ее итоги. Тогда редакция журнала обратилась к Александру Васильевичу. Он взял ответственность на себя и подытожил дискуссию оригинальной по названию и содержанию научной статьёй «Итоги подведены – проблемы остаются». Идеи, высказанные Александром Васильевичем в этом научном труде, являются и сегодня актуальными, они нуждаются в дальнейшей разработке и реализации в военном образовании.

Третье направление научных исследований А. В. Барабанщикова относится к разработке довольно смелой для военной педагогики по смыслу и новаторской по содержанию концепции педагогической культуры преподавателя высшей военной школы и войскового (флотского) офицера как военного педагога. В этой связи следует отметить длительное и плодотворное взаимодействие Александра Васильевича с участником Великой Отечественной войны, опытным методистом и войсковым офицером-практиком кандидатом педагогических наук, доцентом Муцыновым Сергеем Савельевичем.

Результатом их научного творчества стали труды (например, [7]), в которых раскрывались сущность, закономерности, принципы, формы педагогической культуры офицера и преподавателя высшей военной школы, а также пути её формирования. Важным итогом совместной деятельности явилось и то, что проведённые исследования стали предпосылкой для дальнейших научных изысканий проблем формирования и развития педагогической культуры у молодых офицеров в воинской части, преподавателей вузов МВД России, курсантов командных военных училищ, кафедральных коллективов ввузов и других, которые завершились защитой адъюнктами и соискателями кафедры кандидатских диссертаций по педагогике. Указанная тема стала обязательной в содержании учебных пособий по военной педагогике и психологии, педагогике и психологии высшей военной школы.

Будучи человеком с высоким уровнем общей и педагогической культуры, А. В. Барабанщиков при проведении учебных занятий в разных аудиториях часто включал в содержание лекций фрагменты классической художественной и военно-мемуарной литературы, что давало возможность слушателям более глубоко и всесторонне усваивать педагогическую науку. Следовать этой методике он требовал и от педагогов кафедры.

Однако на определенном этапе времени тема педагогической культуры перестала быть ведущей, хотя значимость исследуемого феномена не исчезла, а напротив, значительно возросла в условиях новых проявлений культуры личности современного офицера (преподавателя ввуза). Но по этой по-прежнему актуальной для военно-педагогической теории и практики проблеме пока отсутствуют крупные научные исследования и нет теоретических обобщений на уровне докторских диссертаций.

Четвертое направление научно-исследовательской деятельности А. В. Барабанщикова связано с его непосредственным участием в разработке личностно-социально-деятельностного подхода к исследованию военно-педагогических и военно-психологических проблем. В этом его активным соратником был один из ведущих военных психологов, профессор, доктор психологических наук Николай Федорович Феденко.

На этом направлении Александр Васильевич был научным консультантом докторантов, научным руководителем адъюнктов и соискателей ученых степеней по педагогическим наукам. Работа с каждым из них требовала прежде всего тщательного выстраивания научной методологии конкретного военно-педагогического исследования, а также продуманной методики его проведения. И в этой области, наряду с имевшимися обще-

научными теориями, концепциями, подходами, принципами, методиками, методами и приемами педагогического исследования сформировался свой «кафедральный взгляд» на организацию процесса познания, который получил название «личностно-социально-деятельностный подход». К сожалению, теоретические положения личностно-социально-деятельностного подхода не обобщены и не представлены в отдельном научном труде. Они лишь частично раскрываются в учебном пособии [6].

Вместе с тем, настоящий подход к исследованию военно-педагогических и военно-психологических проблем по-прежнему подспудно является методологически важным ориентиром для исследователей. Практика показывает, что он может быть одинаково применим к познанию как военных, так и общих педагогических и психологических явлений и процессов. Признак применимости научного взгляда к изучению разных явлений характеризует его методологический смысл. Коллега Александра Васильевича по кафедре профессор Владимир Петрович Давыдов писал: «Этот принцип (речь идет о личностно-социально-деятельностном подходе – *Л. М.*) ориентирует исследователя на целостное изучение личности в единстве основных социальных факторов ее развития – социальной среды, воспитания, деятельности личности, ее внутренней активности» [10, с. 23].

Анализ содержания рассматриваемого подхода к изучению военно-педагогических и военно-психологических проблем показал, что его смысл заключается в интеграции трёх слов и их значений, включенных в его название: личность, социум, деятельность. Основное требование настоящего подхода состоит в том, что на разных этапах научного исследования необходимо: *а)* изучать и учитывать индивидуально-психологических особенности человека и качества его личности, социально-психологическую специфику воинских коллективов; *б)* анализировать объективные социальные, психологические и иные условия жизнедеятельности личности и воинских коллективов; *в)* видеть в совместной деятельности участников исследуемого военно-педагогического явления (процесса) тот детерминирующий фактор, который определяет цель, содержание и результат функционирования изучаемого явления (процесса).

Кроме этого, в любом научном исследовании Александр Васильевич придерживался сам и требовал от своих учеников соблюдения методологического принципа историзма. Он справедливо считал, что без истории нет теории, а без теории нет практики. Историю, теорию и практику он рассматривал в неразрывном диалектическом единстве.

Представляется, что рассматриваемый подход к исследованию военно-педагогических проблем, намеченный Александром Васильевичем и его коллегами, является отличительной методологической характеристикой и важной особенностью изучения актуальных явлений военной педагогики и педагогики высшей школы. Очевидно, что он нуждается в дальнейшей теоретической разработке и более активном применении в научно-исследовательской деятельности курсантов, слушателей, адъюнктов, докторантов и соискателей ученых степеней.

Реализация многих замыслов научно-исследовательской работы Александра Васильевича и коллег по кафедре стала возможной в том числе и потому, что в ВПА существовало уникальное в своем роде учебное подразделение: военно-педагогический факультет. Он был создан в октябре 1933 г. для профессиональной подготовки преподавателей военно-учебных заведений страны. Однако с началом Великой Отечественной войны факультет прекратил существование и был вновь создан в начале 1960-х гг. с четырехлетним (потом – трехлетним) сроком обучения слушателей – будущих преподавателей общественных наук для вузов видов и родов войск Вооруженных Сил, силовых

министерств СССР. Однако в 2002 г. в результате реорганизации учебного заведения факультет был ликвидирован, подготовка преподавателей прекращена. Время показало, что эта мера не только не оправдала себя, но и негативно отразилась на качестве педагогических кадров в вузах страны, которые готовили курсантов и слушателей, в целом на военном образовании.

За период функционирования военно-педагогического факультета в ВПА кафедра военной педагогики и психологии занимала ведущее место по объему учебного времени преподавания психолого-педагогических дисциплин, научной и методической работе, а также в разное время курировала подготовку одно-двух учебных отделений слушателей – будущих преподавателей военной педагогики и психологии, как правило, в военно-политических училищах. А. В. Барабанщиков постоянно держал в поле своего пристального внимания работу преподавателей кафедры на военно-педагогическом факультете, лично проводил учебные занятия со слушателями, активно участвовал в научных мероприятиях.

Выпускниками военно-педагогического факультета стали сотни офицеров – преподавателей истории, философии, политологии, педагогики и психологии для всех вузов страны. Благодаря фундаментальному характеру профильного (предметного) обучения, глубокому методологическому обоснованию и надежной теоретической проработке актуальных проблем военного обучения и воспитания, а также прикладной подготовке слушателей, приближенной к вузовской и войсковой практике, многие выпускники военно-педагогического факультета при преподавании учебных дисциплин отличались в лучшую сторону от своих коллег, успешно защищали кандидатские и докторские диссертации, получали ученые звания доцентов и профессоров.

Выпускники факультета обладали военно-специальной подготовкой, соответствующей уровню военной академии. В комплексе с предметной и психолого-педагогической подготовкой это обстоятельство обеспечивало им высокое качество преподавания в вузах, заслуженный авторитет как среди коллег, так и обучающихся, включая военнослужащих из зарубежных государств.

Отзывы из вузов свидетельствовали о том, что преподаватели, прошедшие обучение на военно-педагогическом факультете, отличались особым педагогическим мастерством и высоким уровнем педагогической культуры. Они умело решали задачи воспитания военных кадров, приобщения их к самостоятельной учебной и научно-исследовательской деятельности. Благодаря формированию особой когорты преподавателей гуманитарных и общественных наук – выпускников факультета, активно развивались методология и теория военной педагогики и психологии, педагогики и психологии высшей военной школы, совершенствовалась практика военного образования.

В настоящее время основу преподавателей кафедр гуманитарных и общественных наук, военного дела в большинстве военных вузов России составляют офицеры в отставке и в запасе, а также гражданские лица. Это патриоты своего дела и компетентные специалисты в конкретных предметных областях. Однако многие из них находятся уже не в молодом возрасте, большинство слабо знают войсковую и вузовскую практику сегодняшнего дня и не имеют углубленной психолого-педагогической и методической подготовки, так необходимой для преподавания в особых условиях высшей военной школы.

Начинающие офицеры-преподаватели назначаются в вузы, как правило, двумя путями. Один из них – из войск (флотов). Положительным является то, что эти офицеры имеют стаж военной службы, некоторые из них – опыт боевых действий, в том числе,

СВО. Но они часто обладают недостаточными предметными знаниями, а психолого-педагогическая и методическая подготовка в их сознании остается направленной на обучение и воспитание военнослужащих по призыву и (или) проходящих военную службу по контракту. Для педагогической деятельности в ввузах этим офицерам обязательно нужна целенаправленная профессиональная подготовка.

Другой путь комплектования преподавателей ввузов – подготовка офицеров в адъюнктуре, выпускники которой, как правило, становятся кандидатами наук. Однако в настоящее время целью реализации программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в адъюнктуре на основе федеральных государственных требований является проведение научного исследования и его защита на соискание ученой степени. Психолого-педагогическая и методическая подготовка адъюнктов сведена к минимуму, а их предметная подготовка часто ограничивается рамками проводимого научного исследования.

Очевидно, что сегодня профессиональная подготовка преподавателей ввузов имеет бессистемный вид и носит поверхностный характер, а по сути, она отсутствует. Эта негативная ситуация отражается на качественном составе педагогов, ведет к снижению уровня военно-профессиональной подготовки курсантов (слушателей). Исходя из вышеизложенного было бы целесообразно возродить профессиональную подготовку преподавателей гуманитарных (общественных) и военных наук (дисциплин) для ввузов из числа офицерского состава по программам магистратуры (2-3 года обучения), а также усилить психолого-педагогическую и методическую подготовку адъюнктов за счет модернизации ранее существовавшей дополнительной профессиональной образовательной программы «Преподаватель высшей школы».

Итак, рассмотренные в настоящей статье четыре основные направления научно-исследовательской работы Александра Васильевича Барабанщикова, тесно связанные с развитием теории и практики отечественной военной педагогики, деятельностью кафедры военной педагогики и психологии ВПА, нуждаются в дальнейшем творческом осмыслении и в новых научных разработках с учетом современных реалий. Эти и другие актуальные направления научных исследований проблем обучения и воспитания различных категорий военнослужащих Вооруженных Сил России призваны способствовать обеспечению качества военного образования в интересах безопасности нашей Родины.

Список литературы

1. Алехин И. А. Генерал А. В. Барабанщиков – основатель советской военной педагогики // Военный академический журнал. № 3. 2019. С. 81-85.

2. Алёхин И. А., Быков А. К., Лямзин М. А. Творческие доминанты в научно-исследовательской деятельности профессора Александра Васильевича Барабанщикова // Мир образования – образование в мире. № 2 (90). 2023. С. 57-72.

3. Барабанщиков А. В. Вопросы педагогики. Теория обучения советских воинов. М.: ВПА, 1960. 110 с.

4. Барабанщиков А. В. Педагогические основы обучения советских воинов. М.: Воениздат, 1962. 152 с.

5. Барабанщиков А. В. Проблемное обучение: итоги подведены – проблемы остаются // Вестник высшей школы. 1985. № 11. С. 17-23.

6. Барабанщиков А. В., Давыдов В. П., Конюхов Н. И, Феденко Н. Ф. Методика исследования проблем военной педагогики и психологии. М.: ВПА, 1987. 135 с.

7. Барабанщиков А. В., Муцынов С. С. Педагогическая культура офицера / Науч. поиски, войсковой опыт, практ. рекомендации, взгляд в будущее. М.: Воениздат, 1985. 159 с.

8. Белоусов А. Р. Встреча с выпускниками военных вузов 21 июня 2924 г. Режим доступа: http: // www.kremlin.ru/events/president/transcripts/74363.

9. Гуляев В. Н. Развитие теории и практики проблемно-деятельностного обучения в высшей военной школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М.: ВУ, 2003. 52 с.

10. Давыдов В. П. Организация и методика исследования проблем военной педагогики и психологии в войсках и органах Пограничной службы ФСБ России. М., 2004. С. 223.

11. Климов Р. А. Реализация проблемно-деятельностного обучения в подготовке офицеров к педагогической деятельности в системе дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: ВУ, 2013. 25 с.

12. Коротков Э. Н. Технология проблемно-деятельностного обучения в вузе. М.: ВПА, 1990. 134 с.

13. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Режим доступа: http://www.consultant.ru /document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a.

1.11. Повышение педагогической культуры преподавателей как ресурс развития высшего военного образования

Преподаватель является центральной фигурой высшего военно-учебного заведения, поскольку именно он в процессе взаимодействия с курсантами и слушателями формирует и развивает их мировоззрение, личностные и профессиональные качества, именно преподавателю принадлежит ключевая роль в содержательном наполнении учебно-воспитательной работы в военном вузе.

Профессионально-педагогическая деятельность преподавателя военного вуза представляет собой один из самых сложных видов профессиональной деятельности. Современный преподаватель высшей военной школы не только преподает учебные дисциплины, занимается учебно-методической и научной работой, но решает и задачи воспитания, развития и психологической подготовки курсантов и слушателей. Преподаватель де-факто служит человеческим идеалом для обучающихся, с него действующий и будущий офицерский корпус берет пример для подражания.

Как показывает практика, преподаватель может качественно выполнять свои функции, служить примером для обучающихся при условии сформированной педагогической культуры.

Педагогическая культура преподавателя выступает интегративным показателем профессионализма его личности и деятельности, поэтому является важнейшим условием обеспечения качества образовательного процесса в военных вузах. Соответственно, повышение педагогической культуры преподавателей относится к ресурсу развития высшего военного образования в целом.

При выяснении сущности педагогической культуры преподавателя целесообразно исходить из общих представлений о культуре и ее многофункциональности в жизни общества, в которых находят свое отражение социальные, профессиональные и личностные аспекты.

В широком социальном смысле слова педагогическая культура в военной сфере - это все то лучшее, что накоплено, сохранено и применено на практике в области военно-профессионального образования, обучения и воспитания военнослужащих, что достигнуто в военно-педагогической теории и практике.

Являясь частью педагогической культуры общества, педагогическая культура офицера, преподавателя высшей военной школы отражает степень освоения им сложившегося в историческом развитии нации и общества обобщенного опыта обучения и воспитания военнослужащих, передовых достижений мировой и отечественной педагогической науки и практики, традиций педагогики, а также социальной миссии педагогической деятельности в условиях военной службы. **Педагогическая культура офицерского состава**, преподавателей военных вузов - это производный показатель и общей, и педагогической культуры российского общества в целом, в совокупности отражающий обобщенный идеальный образ офицерского корпуса, преподавателей военных вузов как коллективного педагогического субъекта в сознании граждан.

В узком смысле слова, на личностно-деятельностном уровне, **педагогическая культура** - это сложное образование в структуре личности и деятельности преподавателя высшей военной школы, проявляющееся в уровне развития его личностных и профессиональных качеств как военного педагога, степени его мастерства в профессионально-педагогической деятельности. Педагогическая культура одновременно характеризует основные требования к его поведению и деятельности.

Понятие «педагогическая культура» как категорию в теории и практике деятельности по обучению и воспитанию военнослужащих ввели в научный оборот военные педагоги А.В. Барабанщиков, С.С. Муцынов в 80-х годах XX века. В своих трудах [1; 2] они изложили общее понимание сущности этой категории, ее проявления в профессиональном труде преподавателя высшей военной школы.

Педагогической культуре преподавателя вуза, ее компонентам, в том числе с позиций личностно-социально-деятельностного подхода, в разные годы посвящены работы других военных ученых [4-6; 11; 14-18; 23; 25; 28]. В общей педагогике проблема педагогической культуры преподавателя (воспитателя) изучалась преимущественно с позиций культурологического и аксиологического подходов [3; 7; 13].

По мнению основоположников теории педагогической культуры в военной сфере А.В. Барабанщикова и С.С. Муцынова, педагогическая культура – сложное образование в структуре личности преподавателя. Она представляет собой определенную степень овладения преподавателем педагогическим опытом человечества, степень его совершенства в педагогической деятельности, достигнутый уровень развития личности как педагога [1. С. 30]. Педагогическая культура является специфическим проявлением общей культуры в условиях педагогического процесса. Оказывая стимулирующее воздействие, педагогическая культура одновременно выражает и степень профессионального развития преподавателя, и основные требования к его поведению и деятельности.

Основными слагаемыми педагогической культуры преподавателя военного вуза, как считают А.В. Барабанщиков и С.С. Муцынов, являются: педагогическая направленность (система специфических профессионально-педагогических отношений, взглядов и

убеждений); психолого-педагогическая эрудиция; интеллигентность, гармония развитых интеллектуальных и нравственных качеств; современное педагогическое мышление; педагогическое мастерство и организованность в повседневной деятельности; умение продуктивно сочетать учебно-воспитательную и научно-исследовательскую деятельность; совокупность профессионально важных в педагогической деятельности личных качеств педагога (одухотворенность, способность работать целеустремленно, с перспективой и полной отдачей, оптимизм, открытость, дружественность, готовность к совместной работе и др.); педагогически направленные общение и повседневное поведение; постоянная устремленность к самосовершенствованию и др. [1, с. 34-35].

В практической деятельности по обучению и воспитанию курсантов и слушателей педагогическая культура проявляется в едином комплексе, наряду с общими для каждого преподавателя чертами продуцирует в себе индивидуальные особенности, может быть высокого, среднего или низкого уровня развития.

Анализ педагогической культуры преподавателя военного вуза с позиций личностно-деятельностного подхода позволяет выделить в ее структуре две группы компонентов:

1. Личностные качества и образования преподавателя: высокая общая, профессиональная и психолого-педагогическая эрудиция; военно-педагогическая направленность; педагогическая предрасположенность; педагогическое творчество.

2. Деятельностные компоненты (умения, навыки и образования): педагогическое целеполагание; педагогическое мастерство и педагогическая техника; педагогически направленное общение и поведение; активная устремлённость к самосовершенствованию в педагогической деятельности (см. рис. 1).



Рисунок 1 - Структура педагогической культуры преподавателя высшей военной школы

Общая, профессиональная и психолого-педагогическая эрудиция преподавателя выражена в глубине и широте знаний тех вопросов и проблем, которые необходимы ему для решения задач профессионально-педагогической деятельности, обучения, воспитания, развития и психологической подготовки курсантов и слушателей.

Педагогическая культура преподавателя базируется на его высокой общей и военной культуре, является их проявлением в образовательном процессе военного вуза. Общая культура отражает уровень образования, отношение к труду, общую воспитанность, круг интересов и запросов, норм поведения. Преподаватели, обладающие высокой общей культурой, - это широко эрудированные люди, свободно разбирающиеся в науке, искусстве и технике, хорошо знающие художественную литературу, свободно ориентирующиеся в научной информации. Их отличают широта и разнообразие запросов и увлечений, основательное знание своего дела и ответственное отношение к выполнению своих обязанностей, умение соблюдать педагогический такт в общении с обучающимися.

Военная культура преподавателя выражается в глубоком знании им военного дела. Эти знания позволяют преподавателю успешно формировать у курсантов и слушателей военно-профессиональную направленность, качества профессионального военного специалиста, моделировать и реализовывать на занятиях обстановку современного боя.

Важное место в педагогической культуре преподавателя занимают гуманитарные и социально-экономические знания, определяющие уровень его социально-гуманитарной образованности, степень научности мировоззренческих установок.

Основу педагогической культуры и мастерства преподавателя составляют *психолого-педагогические знания.* Глубокие психолого-педагогические и методические знания в их единстве и взаимосвязи помогают преподавателю глубоко, целенаправленно изучать обучающихся, выявлять индивидуальные особенности каждого из них, определять эффективные меры воздействия как на отдельных курсантов, так и на курсантские коллективы.

Глубокие общекультурные, военно-профессиональные и психолого-педагогические знания являются показателем *интеллигентности* преподавателя, т.е. умения мыслить широко, изучать и понимать явления в их взаимосвязи, уважительно и внимательно относиться к людям.

Личность преподавателя высокой педагогической культуры характеризует прежде всего его *военно-педагогическая направленность*: склонность к учебно-воспитательной деятельности, высокий и устойчивый интерес к ней, неравнодушное, внимательное отношение к курсантам и слушателям, постоянный поиск новых эффективных форм, методов, приемов активного обучения и воспитания, педагогический оптимизм, высокое чувство ответственности за результаты своего педагогического труда.

Стержнем педагогической направленности являются *педагогические убеждения преподавателя* – это выработанные преподавателем устойчивые взгляды, в основе которых лежат подтвержденные опытом те или иные педагогические идеи, обладающие большой педагогической силой. Про педагогические убеждения К.Д. Ушинский писал: «Главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно действовать только убеждением. Всякая программа преподавания, всякая метода воспитания, как бы хороша она ни была, не перешедшая в убеждения воспитателя, останется мертвой буквой, не имеющей никакой силы в действительности» [27, с.168-169]. Педагогические убеждения формируются в процессе усвоения психолого-педагогических знаний и овладения опытом учебно-воспитательной работы, когда преподаватель на

практике проверяет эффективность тех или иных теорий, взглядов и определяет свое отношение к ним.

В тесной связи с военно-педагогической направленностью личности преподавателя военного вуза находится его *педагогическая предрасположенность*, которая включает в себя такие стороны, как професссионально-педагогическая пригодность, задатки, педагогические способности. Под педагогическими способностями понимается совокупность индивидуально-психологических особенностей личности преподавателя, отвечающих требованиям профессионально-педагогической деятельности и определяющих успех в овладении этой деятельностью. Педагогические способности (дидактические, организаторские, коммуникативные и др.) не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, но объясняют их быстрое приобретение, закрепление и эффективное использование на практике, характеризуют особенности личности преподавателя в отношении успешности выполнения им своих обязанностей.

Эффективное решение сложных военно-педагогических задач в образовательном процессе военного вуза невозможно без творческого подхода. *Педагогическое творчество* выступает как специфическое качество преподавателя, направленное на разработку новых идей, форм, средств и способов обучения и воспитания, проявляется в умении самостоятельно решать нетипичные задачи. Важным критерием педагогического творчества выступает критический взгляд на используемые методики обучения и воспитания, своевременный отказ от устаревших приемов и штампов.

Показателем восприимчивости преподавателя к новому является его отношение к передовому опыту. Передовой опыт показывает те высокие рубежи, которые можно достичь в обучении и воспитании при соответствующих условиях и усилиях. При обобщении передового опыта преподаватель извлекает не рецептуру, а идею и трансформирует ее к конкретным условиям.

Творческим труд становится в том случае, если преподаватель приносит в него инициативу и свою индивидуальность. Без инициативы невозможно проведение в жизнь творческих идей и задумок. А.С. Макаренко отмечал: «Творческий труд возможен только тогда, когда человек относится к работе с любовью, когда он сознательно видит в ней радость, понимает пользу и необходимость труда, когда труд делается для него основной формой проявления личности и таланта» [20, с.396].

Увлеченность педагогическим трудом и педагогическое творчество занимают важное место в личности преподавателя военного вуза. Не случайно многие сравнивают деятельность преподавателя с искусством актера, художника, подчеркивая тем самым большую роль в работе педагога вдохновения, интуиции и импровизации.

Нужно помнить, что преподаватель-новатор побуждает своим примером обучающихся к творческим размышлениям, развивает у них интерес и инициативу, стимулирует поиск рациональных решений различных вопросов, формирует стремление к самостоятельному углубленному изучению научных источников и опыта войск.

Безусловно, перечень личностных качеств преподавателя военного вуза, определяющих уровень его педагогической культуры, шире уже названных, он также включает педагогическое мышление, педагогическое воображение, педагогическую наблюдательность, педагогический такт, педагогическую требовательность и др.

Рассмотрим далее *деятельностные компоненты педагогической культуры преподавателя военного вуза*: педагогическое целеполагание; педагогическое мастерство и пе-

дагогическая техника; педагогически направленное общение и поведение; активная устремлённость к самосовершенствованию в педагогической деятельности.

Под *педагогическим целеполаганием* понимается система целей и установок, определяющих педагогическое содержание деятельности преподавателя, её направленность на решение задач обучения, воспитания, развития и психологической подготовки курсантов, слушателей и их коллективов. В целеполагании находит своё выражение профессионально-педагогическая направленность личности преподавателя и его педагогическая предрасположенность.

В основе целеполагания профессионально-педагогической деятельности преподавателя лежат *мотивы* – внутренние силы, которые побуждают его к активности в образовательном процессе военного вуза. Налицо тесная взаимосвязь мотивации личности (убеждения, взгляды, чувства, интересы, желания стремления) и характера совершаемых действий.

Стержневым деятельностным компонентом педагогической культуры преподавателя выступает его *педагогическое мастерство*, трактуемое как синтез развитого психолого-педагогического мышления, профессионально-педагогических знаний, навыков, умений и эмоционально-волевых средств выразительности, которые во взаимосвязи с качествами личности педагога позволяют ему успешно решать учебно-воспитательные задачи [2, с.13]. Основой педагогического мастерства выступают глубокие и всесторонние *профессионально-педагогические знания, навыки и умения*, а связующим их компонентом является психолого-педагогическое мышление, которое характеризуется широтой, глубиной, ясностью, прогностичностью, последовательностью, гибкостью при решении военно-педагогических задач и ситуаций.

В педагогике высшей военной школы есть и другие подходы к определению педагогического мастерства преподавателя. Так, мною на основе проведенного специального педагогического исследования педагогическое мастерство преподавателя высшей военной школы определено, с позиций личностно-социально-деятельностного подхода, как интегративная характеристика его высокой профессионально-педагогической подготовленности и умелости в осуществлении педагогической деятельности, внутренне обусловленных высокоразвитыми личностными качествами (педагогическими способностями, профессионально-педагогической направленностью и др.) и внешне проявляющихся в глубоких и прочных психолого-педагогических знаниях, творческом, педагогически целесообразном и продуктивном использовании педагогических приемов, индивидуальном стиле решения педагогических задач [5, с.10]. Смысловая интерпретация педагогического мастерства преподавателя вуза предполагает три значения: это и личностное образование (уровень профессионально-педагогической подготовленности), и качественная характеристика его педагогической деятельности (уровень педагогической умелости и результативности в ее осуществлении), и социально-педагогическое явление (как социально заданные требования к личности, уровню профессиональной подготовки и качеству профессионально-педагогической деятельности преподавателя).

Педагогическое мастерство преподавателя внешне проявляется в успешном творческом решении разнообразных педагогических задач, в эффективном достижении способов и целей учебно-воспитательной работы. С внутренней стороны педагогическое мастерство - это функционирующая (работающая в определенном направлении) система знаний, умений, навыков, психических процессов, свойств личности, обеспечивающая выполнение педагогических задач.

Важным компонентом педагогического мастерства преподавателя военного вуза является *педагогическая техника*. Педагогическая техника по своему содержанию представляет собой совокупность приемов, умений и навыков в осуществлении педагогического взаимодействия с курсантами, слушателями и их коллективами. В структуре педагогического мастерства она объединяет в себе психолого-педагогические знания, навыки, умения и эмоционально-волевые средства выразительности. Педагогическая техника включает в себя технические аспекты профессионально-педагогической деятельности: технику решения военно-педагогических задач (обучения и воспитания), организации и проведения учебных занятий и воспитательных мероприятий; технику педагогического общения; технику личностного педагогического воздействия преподавателя (техника и культура речи, пантомимическая техника и др.); технику изучения личности курсантов и слушателей их коллективов; технику анализа результатов военно-педагогической деятельности; др.

Педагогическая направленность общения и поведения, как компонент деятельностной стороны педагогической культуры, предполагает умение преподавателя строить профессионально-педагогическую деятельность на основе принципов педагогического общения: гуманистической направленности общения; учета возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся; уважительного отношения к личности курсантов и слушателей; организации педагогически целесообразных отношений с обучающимися и их коллективами. Естественность, чуткость и доброжелательность характеризуют общение и поведение преподавателей высокой педагогической культуры. Спокойный и внимательный взгляд, приветливая улыбка, доброжелательный тон, внутренняя готовность к совместной работе привлекают курсантов и слушателей, мобилизуют их внутренние силы для активной работы.

Преподаватель, умеющий формировать вокруг себя жизнерадостный и доброжелательный микроклимат, привлекающий к себе внутренним богатством личности, является своеобразным центром притяжения обучающихся, активно влияет на людей. Выдающийся отечественный режиссер К.С. Станиславский в своей режиссерской и актерской практике отметил некоторые психологические характеристики общения: «При общении вы прежде всего ищите в человеке его душу, его внутренний мир… Для того, чтобы общаться, надо иметь то, чем можно общаться, то есть прежде всего свои собственные переживания, чувства и мысли…» [24, с.271].

При этом преподаватели высшей военной школы – активные поборники уставного воинского порядка. Всем своим видом, манерой разговаривать, держать себя, обращаться к окружающим, они утверждают уставные отношения. Это общительные люди, которые всегда умеют находить правильный тон с другими людьми.

Педагогически направленное общение и поведение тесно связано с военно-педагогической этикой, профессионально-этической культурой преподавателя военного вуза. *Военно-педагогическая этика преподавателя* представляет собой сложную систему моральных связей и отношений, взаимосвязанных требований, норм, категорий, которые обусловлены спецификой военно-педагогической деятельности. В основе военно-педагогической этики, профессионально-этической культуры преподавателя лежат принципы и нормы морали, требования военной присяги и уставов. Военно-этические требования и нормы проявляются в конкретных действиях преподавателя, в его поступках и нравственно-педагогических качествах. Овладение требованиями нормами военно-педагогической этики позволяет преподавателю регулировать с нравствен-

но-профессиональной стороны свои отношения с курсантами и слушателями. Преподавателя высокой педагогической и профессионально-этической культуры характеризуют активная жизненная позиция, единство слова и дела, дисциплинированность, организованность, честность, скромность, другие развитые нравственные качества.

В военно-педагогических исследованиях (Вдовюк В.И и др.) приводятся следующие основные признаки педагогического такта преподавателя : требовательность без грубости и мелкой придирчивости; воздействие в форме приказаний, внушений, предупреждений и предложений без подавления и унижения личности подчиненного; умение выражать распоряжения, указания и даже просьбы без упрашивания, но и без высокомерия; умения слушать собеседников, не выражая безразличия и своего превосходства; уравновешенность, самообладание и деловой тон общения без раздражительности, сухости, холодности и безразличия; серьезность подхода к ответам подчиненного независимо от правильности и грамотности; простота обращения, не допускающая фамильярности и панибратства; принципиальность и настойчивость без упрямства; внимательность и чуткость к подчиненным без подчеркивания этого; юмор без насмешливости; скромность без притворства».

Важнейшим компонентом деятельностной стороны педагогической культуры преподавателя является его *устремленность к самосовершенствованию*. Педагогическая деятельность требует от преподавателя систематической работы над своим всесторонним развитием. Изучая особенности воздействия личности на окружающих, Л.Н. Толстой пришел к заключению: человек в той мере действует на других, в какой работает над собой. Данный девиз может служить девизом для любого педагога. Не случайно говорят, что учитель живет до тех пор, пока он учится, а как только перестает учиться, в нем умирает учитель.

Самосовершенствование включает различные виды работы преподавателя над собой: самообразование, самовоспитание, психологическую подготовку, саморазвитие. Только при активном самосовершенствовании преподаватель сможет достигнуть высокого уровня педагогической культуры.

В педагогической теории существуют, помимо рассмотренного выше, и другие подходы к структуре педагогической культуры преподавателя военного вуза (преподавателя).

Педагогическая культура преподавателя вуза как феномен осмысливается с точки зрения социального подхода. В настоящее время социальный заказ государства к сформированности педагогической культуры, к уровню профессионально-педагогической подготовленности преподавателя в комплексе универсальных и общепрофессиональных компетенций определяется **Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования - магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование,** утверждённого приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 121.

Ряд военных исследователей в структуре педагогической культуры, как сложного явления, выделяет несколько «микрокультур» [8, с.147-159; 9, с. 417-426]. Слагаемые педагогической культуры включают общую и профессиональную эрудицию офицера, высокий уровень психолого-педагогических знаний, ярко выраженную педагогическую направленность, культуру познавательной деятельности, культуру педагогического мышления; культуру речи; культуру педагогических чувств; культуру педагогического общения; профессионально-этическую культуру; культуру внешнего выражения и пове-

дения; культуру рабочего места; высокий уровень педагогического мастерства как концентрированного реального проявления педагогической культуры офицера – учителя и воспитателя подчиненных.

По мнению ученого И.Ф. Исаева, структура педагогической культуры учителя (преподавателя) включает в себя три составляющие: аксиологическую, технологическую и личностно-творческую [13, с. 17-19]. *Аксиологический компонент* педагогической культуры образован совокупностью педагогических ценностей, созданных человечеством и своеобразно включенных в целостный педагогический процесс на современном этапе развития высшей школы. *Технологический компонент* профессионально-педагогической культуры включает в себя способы и приемы педагогической деятельности преподавателя. *Личностно-творческий компонент* профессионально-педагогического воспроизведения развития культуры в конкретных социокультурных условиях раскрывает механизм овладения ею и воплощения как творческий акт. С рассмотренных позиций, педагогическая культура преподавателя военного вуза - это мера и способ творческой самореализации его личности в разнообразных видах педагогической деятельности и общения, направленных на освоение, передачу и создание педагогических ценностей и технологий по обучению и воспитанию курсантов и слушателей.

Исходя из содержания педагогической культуры, с позиций личностно-социально-деятельностного и аксиологического подходов, можно сформулировать ее *критерии*:

- сформированность базовых педагогических качеств: военно-педагогической направленности, профессионально-педагогических способностей, психолого-педагогического мышления и др.;

- профессионально-педагогическая подготовленность, которая предполагает определенный уровень развития педагогического мастерства, знаний, навыков и умений решения различных профессионально-педагогических задач;

- ценностное отношение к педагогической действительности, которое проявляется через понимание и оценку целей и задач профессионально-педагогической деятельности, признание ценности субъект-субъектных отношений и др.;

- педагогически целенаправленные профессионально-педагогическая деятельность, поведение и общение преподавателя, постоянная работа по самосовершенствованию своих психолого-педагогических знаний, навыков и умений.

В научной, мемуарной, учебной литературе можно найти описание педагогической деятельности видных соотечественников, являвшихся примером высочайшей педагогической культуры и педагогического мастерства: русского ученого-энциклопедиста, химика Д.И. Менделеева, умело совмещавшего научную и педагогическую работу [22]; начальника Военной академии им. М.В. Фрунзе Маршала Советского Союза Б.М. Шапошникова [12; 29]; крупнейшего теоретика и практика военно-инженерного дела, ученого с мировым именем генерала Д.М. Карбышева [21]; заведующего кафедрой военной педагогики и психологии Военно-политической академии имени В.И. Ленина генерал-майора А.В. Барабанщикова [10]; профессора Военно-воздушной инженерной академии имени Н.Е. Жуковского А.П. Минакова А.П. [19]; др. Ознакомление с опытом выдающихся педагогов будет полезным для всех, кто посвятил себя профессионально-педагогической деятельности.

Формирование, развитие и совершенствование педагогической культуры – длительный и непрерывный процесс. Ее элементы в форме общей культуры закладываются в

семье и в школе. Активное овладение педагогической культурой начинается во время обучения в военно-учебном заведении, где на ее формирование нацелен образовательный процесс, весь уклад жизни и деятельности курсантов, отношения в коллективе. В период обучения в военном вузе у курсантов формируются военно-педагогическая направленность, интерес к военно-педагогической деятельности, педагогические убеждения, психолого-педагогическое мышление, навыки и умения в организации учебно-воспитательных мероприятий.

Офицер при назначении на преподавательскую должность в военном вузе уже обладает определенной педагогической культурой. При выполнении преподавательских обязанностей идет совершенствование, развитие педагогической культуры.

При этом развитие *педагогической культуры преподавателя* включает в себя следующие направления:

- овладение преподавателями системой общекультурных, военно-профессиональных и психолого-педагогических знаний, необходимых им для качественного осуществления военно-педагогической деятельности;

- формирование и развитие дидактических, воспитательных и коммуникативных навыков и умений, педагогического мастерства преподавателей;

- развитие педагогического мышления, педагогических способностей, педагогической наблюдательности, других личностных и профессиональных педагогических качеств.

Требования к умениям профессионально-педагогической деятельности в основном сводятся к тому, что преподаватель военного вуза должен уметь: диагностировать исходный уровень подготовленности обучающихся; ставить цели обучения и воспитания, познавательной деятельности курсантов и слушателей; планировать учебную деятельность обучающихся; организовывать совместную с аудиторией познавательную деятельность; организовывать собственную деятельность, пользоваться современными педагогическими технологиями; организовывать процесс коммуникации на занятиях; пользоваться соответствующими техническими средствами; создавать положительный эмоциональный фон при общении с курсантами и слушателями, мотивировать, воодушевлять обучающихся; разрабатывать и пользоваться документацией рекомендуемой при проведении учебных занятий; др.

Развитие педагогической культуры как педагогический процесс осуществляется его субъектами – руководством военных вузов и кафедр, а также самими преподавателями. Отсюда вытекает две стороны практической организации этого процесса: деятельность руководства военного вуза и кафедр по совершенствованию и развитию педагогической культуры и самостоятельная работа преподавателей по своему педагогическому развитию.

К основным путям развития педагогической культуры преподавателя военного вуза относятся: организация системной профессионально-педагогической подготовки и повышения квалификации преподавателей в масштабе военного вуза и кафедр; совершенствование навыков и умений профессионально-педагогической деятельности преподавателей в текущей жизнедеятельности военных вузов, при проведении учебных занятий и мероприятий военно-политической работы с курсантами и слушателями во внеучебное время; активизацию педагогического самосовершенствования преподавателей.

Организация системной профессионально-педагогической подготовки и повышения квалификации преподавателей в масштабе военного вуза и кафедр предполагает применение коллективных и групповых форм и методов обучения: научно-теоретических се-

минаров и конференций по проблемам военного образования и воспитания, лекториев и военно-педагогических чтений; изучение и внедрение передового педагогического опыта преподавания учебных дисциплин и др. В общем перечне мероприятий по повышению педагогической культуры и мастерства преподавателей следует выделить приоритетное место программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации, для вновь назначенных преподавателей – Школ начинающего преподавателя.

Работа с преподавательским составом по развитию их педагогической культуры в масштабе вуза и кафедр строится на следующих принципах: целенаправленности и единства всех направлений совершенствования педагогической культуры; непрерывности повышения научного, профессионально-педагогического, теоретического, методического и общекультурного уровней преподавателей; рационального чередования различных форм приобретения, обогащения и пополнения психолого-педагогических и методических знаний, умений и навыков; дифференцированного подхода к методическому обучению преподавателей с учетом их опыта работы в высшей военной школе, научно-профессиональных, психолого-педагогических и методических интересов, информационных запросов; личной ответственности преподавателей за свой научно-методический уровень, творческой активности в работе.

Вторым путем развития педагогической культуры преподавателей является *совершенствование навыков и умений профессионально-педагогической деятельности преподавателей в текущей жизнедеятельности военных вузов, при проведении учебных занятий, мероприятий военно-политической работы с курсантами и слушателями во внеучебное время*.

Огромное влияние на совершенствование педагогической культуры преподавателей оказывает морально-психологический климат, который сложился в военном вузе. Здесь большое значение имеют организация жизни в кафедральных коллективах, организация труда и службы преподавателей, коллективное мнение и настроение, соблюдение системы уставных взаимоотношений, наличие традиций, личный пример руководства вузов и кафедр в сфере педагогической культуры и т. д.

Совершенствование и развитие педагогической культуры проявляется прежде всего в качественной подготовке и проведении учебных занятий и воспитательных мероприятий. При этом высокого уровня педагогической культуры преподаватель достигает в том случае, если он: а) тщательно прорабатывает содержание и методику проведения каждого занятия и воспитательного мероприятия с курсантами и слушателями, продумывает не только то, что скажет и покажет, но и как скажет, как покажет, какие педагогические приемы и как использует; б) в ходе занятий и воспитательных мероприятий контролирует себя, следит за своими словами, действиями и поведением; в) самокритично анализирует результаты своей военно-педагогической деятельности, отмечает удачные приемы, выявляет причины неудач и в последующем стремится их не допустить; г) систематически знакомится с передовым военно-педагогическим опытом, критически его осмысливает и использует в своей работе; д) регулярно читает специальную, психолого-педагогическую и методическую литературу.

В рамках рассматриваемого пути уместно вспомнить высказывание известного советского педагога В.А. Сухомлинского: «Без участия в воспитательной работе вся педагогическая культура, все знания педагога являются мертвым багажом…» [26, с.16].

Постоянная работа преподавателя над собой, самосовершенствование в форме педагогического самообразования и самовоспитания – третий путь развития педагогической культуры.

Под *самообразованием* понимается деятельность, направленная на обновление, расширение и углубление имеющихся у преподавателя знаний, навыков и умений в целях всестороннего развития своей личности и достижения высокого уровня педагогического мастерства и культуры. Непосредственная работа по самообразованию по своему содержанию включает самые разнообразные проблемы: социально-политические, военно-профессиональные, психолого-педагогические, правовые, общекультурные и другие. В процессе деятельности и по мере реализации плана самообразования преподаватель постоянно осуществляет самоконтроль прежних и вновь приобретённых знаний, сформированных навыков и умений, корректирует цели и задачи, вносит соответствующие изменения в организацию своей работы по самообразованию.

Организационной формой, в которой реализуются задачи самообразования в ходе профессионально-педагогической деятельности, выступает *самостоятельная работа* преподавателя. Основными методами самостоятельной работы преподавателя являются самостоятельное изучение педагогической литературы; анализ передового педагогического опыта; самоупражнение и самотренировки в овладении педагогической техникой, элементами ораторского искусства, взаимодействия с сослуживцами в процессе совместной педагогической деятельности, выполнение практических заданий.

В педагогическом самообразовании преподавателя на первый план выходит научно-исследовательская составляющая профессионально-педагогической деятельности. Научно-исследовательская работа обогащает внутренний мир педагога, развивает его творческий потенциал.

Важнейшей составной частью самосовершенствования преподавателя, помимо самообразования, является *самовоспитание*. Самовоспитание отражает специфику педагогического труда и направлено на то, чтобы привести личностные качества, профессионально-педагогические навыки и умения в соответствии с современными требованиями государства к личности и профессионально-педагогической деятельности преподавателя.

Данные опроса преподавателей военных вузов свидетельствуют о том, что они в процессе самовоспитания прибегают к следующим методам: самообязательство, самоорганизация жизни и деятельности, самоотчет. В Качестве методических приемов используются: самоубеждение, самоупражнение, самопоощрение.

Эффективность самосовершенствования преподавателей находится в прямой зависимости от их личностных качеств: постоянного чувства неудовлетворённости результатами собственной деятельности и поведения; способности постоянно ставить перед собой все более сложные цели и добиваться их выполнения; наличия у преподавателей волевых качеств и профессионально-педагогических интересов.

Объективная необходимость личностно-профессионального самосовершенствования преподавателей актуализируется тем обстоятельством, что преподаватели осуществляют педагогическое руководство самообразованием и самовоспитанием курсантов и слушателей (невозможно научить тому, чем не владеешь сам).

Специальная военная операция на Украине продемонстрировала важность высокой педагогической культуры преподавателей, которая ярко проявляется в результатах воспитания действующих и будущих офицеров как элиты Вооруженных Сил Российской Федерации, высококлассных специалистов, обладающих чувством личного достоинства,

соблюдающих правила воинской чести, готовых и способных отстаивать интересы Родины на поле боя.

Указанные основные пути развития педагогической культуры преподавателей военных вузов раскрывают векторы работы субъектов данного процесса, но не ограничиваются ими. Важно обеспечить целенаправленность, системность и непрерывность в этой работе, чтобы развитие педагогической культуры преподавателей как относительно самостоятельный педагогический процесс способствовало повышению эффективности образовательного процесса в военном вузе за счет повышения качества их военно-педагогической деятельности, педагогизации жизнедеятельности высшей военной школы.

Таким образом, повышение педагогической культуры преподавателей является важнейшим ресурсом развития высшего военного образования. Только преподаватели, обладающие высокой педагогической культурой, то есть сочетающие в себе сформированную общую и военную культуру, интеллигентность, нравственность, психолого-педагогическую эрудицию, профессионально-педагогическое мастерство и постоянную устремленность к самосовершенствованию, могут в полной мере обеспечить высокое качество образовательного процесса в военных вузах, обеспечить эффективность высшего военного образования по уровню подготовки офицерских кадров.

Список литературы

1. Барабанщиков А.В., Муцынов С.С. Педагогическая культура преподавателя высшей военной школы. М.: ВПА, 1985. 171 с.
2. Барабанщиков А.В. Пути совершенствования профессионального мастерства преподавателя. М.: ВПА, 1975. 174 с.
3. Бенин В.Л. Теоретико-методологические основы формирования и развития педагогической культуры: Автореф. дис… д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 1996. 45 с.
4. Быков А.К. Педагогическая культура преподавателя высшей школы: личностно-социально-деятельностный подход // Наука и образование в современном вузе: традиции и актуальные практики развития: мат-лы национальной (всеросс.) науч.-практ. конф-ции (16 мая 2019 года) / Под общ. ред. Г.В. Бариновой, Л.В. Блонского, С.Н. Климова. Москва: РУТ, 2019. С.62-74.
5. Быков А.К. Теория и практика развития педагогического мастерства преподавателей высшей военной школы: Дис….д-ра пед. наук. М.: ВУ, 2000. 41 с.
6. Быков А. К. Технология развития педагогического мастерства преподавателя высшей школы // ЦИТИСЭ. 2019. № 2 (19). URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38506004 (дата обращения 28.08.2024 г.).
7. Введение в педагогическую культуру: учебное пособие / Под общ. ред. Е.В. Бондаревской. Ростов-н/Дону, 1995. 211 с.
8. Вдовюк В.И. Педагогическая культура офицера // Военная педагогика: учебное пособие / под ред. И.А. Алехина. - М.: ВУ, 1999. С.147-159.
9. Военная педагогика: учебник /под ред. О.Ю. Ефремова. СПб.: Питер, 2022. 492 с.
10. Дело всей жизни. М.: ВУ, 2004. 119 с.

11. Зайцев А.В., Зайцева В.А. Научно-педагогический потенциал вуза как условие развития педагогической культуры военного преподавателя // Территория науки. 2019. №2. С.15-18.

12. Захаров М.В. Ученый и воин. М.: Политиздат, 1978. 165 с.

13. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М.: Изд. центр «Академия», 2004. 208 с.

14. Казакова У.А., Курявцев Ю.М., Майстренко В.В., Орехов Я.В. Теоретико-методологические основания модели профессионально-педагогической культуры преподавателей вузов // Мир образования – образование в мире. 2019. №1 (73). С.20-28.

15. Караванов А.А., Устинов И.Ю. Исследование феномена профессионально-педагогической культуры преподавателя военного вуза: история и современность // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 4. С. 62-79.

16. Кизянов В.П. Формирование профессионально-педагогической культуры преподавателей военного вуза по применению информационно-коммуникативных технологий // Альманах Пермского военного института войск Национальной гвардии. 2021. №3 (3). С.78-84.

17. Кочергин В.Б. Развитие педагогической культуры военного преподавателя в условиях внутривузовского повышения квалификации: Автореф. дис…. канд. пед. наук. Воронеж, 2010. 23 с.

18. Кочергин В.Б. Педагогическая культура военного преподавателя вуза: проблем и направления развития // Вестник ТГУ. Гуманитарные науки. Педагогика и психология. 2010. Выпуск 4 (84). С.92-95.

19. Лишевский В.П. Педагогическое мастерство ученого. М.: Наука, 1975. 162 с.

20. Макаренко А.С. Соч. М., 1957. Т.4. 511 с.

21. Решин Е.Г. Генерал Карбышев. М.: Изд-во ДОСААФ,1971. 218 с.

22. Смирнов Г. Менделеев. М.: Молодая гвардия, 1974. 176 с.

23. Соломатин Е.В. Особенности формирования педагогической культуры начинающего преподавателя военного вуза // ЦИТИСЭ. 2021. № 1. С.478-487.

24. Станиславский К.С. Работа актера над собой. М., 1951. 304 с.

25. Сутормин Е.А. Педагогическая культура, мастерство и творчество преподавателя высшей военной школы / Е. А. Сутормин // Теория и практика военного образования в гражданских вузах: педагогический поиск : сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции (Екатеринбург, 10-12 декабря 2018 г.). Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2019. С. 180-184.

26. Сухомлинский В.А. О воспитании. М.: Политиздат, 1973. 232 с.

27. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. М., 1988. Т. 3. 435 с.

28. Шабанов Г.А. Развитие педагогического творчества преподавателей военно-учебных заведений: Автореф. дис… канд. пед. наук. М., 1991. 21 с.

29. Шапошников Б.М. Воспоминания: Военно-научные труды. М.: Воениздат, 1974. 651 с.

1.12. Волонтерская деятельность студентов медицинского университета как педагогическое явление

Одной из основополагающих идей модернизации российского здравоохранения является аксиологически-ориентированная профессиональная подготовка будущих специалистов в области здравоохранения, направленная на воспитание высококвалифицированного врача, способного оказать качественную медицинскую помощь с опорой на клинические знания, практические умения и навыки поддержания здоровья и сохранения жизни людей. Однако стоит отметить, что не только профессионализм, являющийся отличительной особенностью выпускника высшей медицинской школы, но и чувство ответственности за выполняемую деятельность по сохранению жизни и здоровья пациентов, милосердие, эмпатия, доброта и сопереживание, то есть ценностные основы оказания медицинской помощи, представляют собой значимые личностные характеристики будущего специалиста в области здравоохранения. Врач выполняет свои профессиональные обязанности по сохранению здоровья и жизни людей, руководствуясь клятвой Гиппократа, гуманистическими принципами, собственными нравственными убеждениями и ценностными ориентациями. Суть деятельности по сохранению жизни и здоровья людей подразумевает активизацию ценностной сферы медицинского образования, развитие аксиологического потенциала личности студента медицинского университета. Таким образом, становление личности профессионала, специалиста в области здравоохранения, невозможно без совершенствования его ценностной структуры [3].

Следовательно, задача профессиональной педагогики заключается в развитии аксиологического потенциала личности студента медицинского университета путем активизации ценностной сферы медицинского образования.

Обогащение ценностной сферы личности будущего специалиста в области здравоохранения происходит в процессе деятельности [7], т.е. в процессе его приобщения к профессиональным и общечеловеческим ценностям посредством участия студентов в социально и профессионально значимых практиках. Одной из таких социально-ориентированных возможностей является волонтерская деятельность (от лат. voluntarius – добровольный, поступающий по собственной воле).

Согласно Всеобщей Декларации Добровольчества, волонтерство – это деятельность, посредством которой в обществе поддерживаются и усиливаются человеческие ценности, забота о ближнем и служение людям. В рамках волонтерской деятельности люди реализуют свои права и ответственность членов общества, одновременно познавая новое, совершенствуясь, раскрывая свой человеческий потенциал;

- усиливаются связи, которые независимо от различий способствуют тому, чтобы жить в здоровых, устойчивых сообществах, работать вместе над созданием инновационных решений общих проблем народов Земли [8].

Волонтерство способствует:

- сохранению и укреплению общечеловеческих ценностей;

- реализации прав и обязанностей людей посредством личностного роста через осознание человеческого потенциала [8].

Мы, в свою очередь, рассматриваем волонтерство как сознательную, добровольную и, что немаловажно, неоплачиваемую деятельность на благо других людей, в процессе реализации которой происходит ценностное совершенствование личности волонтера.

В ходе проведенного исследования, были выделены следующие виды волонтерской деятельности студентов медицинского университета:

- Волонтерская работа в учреждениях здравоохранения.

Волонтерская работа в учреждениях здравоохранения относится к возможностям волонтерской деятельности, которые реализуются в учреждениях здравоохранения, таких как больницы или клиники. Эти виды волонтерской деятельности могут включать помощь в уходе за пациентами, помощь в выполнении административных задач или оказание поддержки медицинским работникам. Волонтерская работа в учреждениях здравоохранения дает студентам-медикам ценный практический опыт работы в медицинских учреждениях и может помочь им глубже понять систему здравоохранения и ежедневные проблемы, с которыми сталкиваются медицинские работники.

- Проекты общественных работ

Проекты общественных работ – это волонтерская деятельность, направленная на улучшение качества жизни людей в определенном сообществе. Эти проекты могут включать уборку местных парков, помощь в строительстве домов для семей с низким доходом или оказание поддержки людям, столкнувшимся с жизненными трудностями. Проекты общественных работ предоставляют студентам медицинского университета возможность оказать положительное влияние на жизнь других людей и глубже понять социальные детерминанты здоровья. Участвуя в проектах общественных работ, студенты медицинского университета могут получить ценный опыт работы с различными группами населения и развить важные лидерские и командные навыки.

- Участие в работе по ликвидации последствий стихийных бедствий

Работа по ликвидации последствий стихийных бедствий – это волонтерская деятельность, направленная на оказание помощи отдельным лицам и сообществам, пострадавшим от стихийных бедствий или чрезвычайных ситуаций. Эти усилия могут включать оказание медицинской помощи (в рамках индивидуальной практики), помощь в эвакуации и спасательных операциях или помощь в восстановлении домов. Меры по ликвидации последствий стихийных бедствий предоставляют студентам-медикам возможность оказать положительное влияние на жизни других людей и получить ценный практический опыт реагирования на чрезвычайные ситуации и оказания медицинской помощи. Участвуя в работе по ликвидации последствий стихийных бедствий, студенты медицинского университета формируют и развивают важные навыки межличностного общения и командной работы.

Изучая поставленную проблему, мы провели поперечное контент- исследование, основанное на анализе открытых вопросов и интервью (анкетирование) в фокус-группах.

Не вызывает сомнения тот факт, что данная социальная практика помогает студентам не только выстраивать определенные отношения в социальной и профессионально ориентированной среде, приобретать практические навыки, но и развивать моральные и духовные качества, чувствовать свою необходимость. Работая в качестве волонтеров в учреждениях здравоохранения, студенты познают мир будущей профессии, приобщаясь к ее ценностям и присваивая их в качестве личностно значимых. Волонтерская деятельность студентов-медиков – это не просто общественная работа, а ценный опыт, который формирует будущих специалистов в области здравоохранения, обогащая и развивая их личность посредством интериоризации таких ценностей как:

- Гуманистические ценности:

Сострадание и эмпатия: волонтерство позволяет студентам-медикам соприкоснуться с реальными проблемами пациентов, понять их страдания и потребности. Это развивает страдание и эмпатию, являющимися ценностной основой оказания медицинской помощи;

Помощь ближнему: волонтерская деятельность учит студентов-медиков оказывать помощь нуждающимся, не ожидая ничего, кроме удовлетворения от доброго дела;

Ответственность и добросовестность: студенты-медики, участвуя в волонтерской работе, берут на себя ответственность за добросовестное выполнение поставленных задач.

- Профессиональные ценности:

Практический опыт: волонтерство позволяет студентам-медикам получить практический опыт в работе с пациентами, в дополнение к теоретическим знаниями;

Развитие коммуникативных навыков: волонтерская деятельность требует от студентов медицинского университета умения общаться с пациентами, их родственниками, медицинским персоналом;

Понимание этических принципов медицины: в процессе реализации волонтерской деятельности, студенты-медики сталкиваются с этическими дилеммами, возникающими в медицинской практике. Это способствует формированию у них этических принципов, лежащих в основе оказания квалифицированной медицинской помощи;

- Личностные ценности:

Саморазвитие: волонтерская работа помогает студентам-медикам раскрыть свой потенциал, приобрести новые знания и развить навыки оказания помощи, расширить кругозор;

Уверенность в себе: успешное участие в волонтерской работе повышает самооценку студентов-медиков и укрепляет их уверенность в своих силах;

Целеполагание и жизненный смысл: волонтерство позволяет студентам-медикам почувствовать себя нужным и полезным обществу.

- Социальные ценности:

Общественная ответственность: волонтерство способствует формированию у студентов-медиков чувства ответственности за общество и желание внести свой вклад в его развитие;

Сплоченность и сотрудничество: волонтерская деятельность объединяет людей, создает атмосферу сотрудничества и взаимопомощи;

Повышение престижа медицинской профессии: активное участие студентов-медиков в волонтерской деятельности повышает престиж медицинской профессии в глазах общества.

Включение будущих специалистов в области медицины в социально значимые виды деятельности, значительно расширяет возможности усвоения общечеловеческих ценностей, способствуя формированию гражданской культуры как ценности, в контексте которой происходит становление гуманистических идеалов. Именно в волонтерстве происходит эффективное сочетание общественной, профессионально-ориентированной деятельности и ценностного отношения к ней, поскольку, овладевая профессионально-направленной, социально-значимой деятельностью, студент становится творцом данной деятельности, а не ее пассивным исполнителем. Это дает возможность будущему специалисту в области здравоохранения проявить максимум инициативы и творчества, разработать индивидуальный подход к решению профессиональных задач в будущей профессиональной деятельности. Участие в работе волонтерских отрядов способствует переходу от теории к практике в подготовке будущих специалистов в области здраво-

охранения, что углубляет и расширяет комплекс качеств, необходимых для активной, плодотворной и результативной работы врача. Волонтерство позволяет студентам медицинского университета применять полученные знания на практике, взаимодействовать с пациентами, развивать коммуникативные и клинические навыки. Волонтерская деятельность способствует развитию эмпатии, ответственности, компетентности, умению работать в команде, а также помогает формировать чувство профессиональной идентичности. Практический опыт, полученный во время волонтерства, способствует развитию мотивации студентов на более глубокое изучение медицины и повышает их интерес к будущей профессии. Будучи волонтером, студенты-медики учатся помогать нуждающимся, что развивает чувство гражданской ответственности. Волонтерская деятельность студентов-медиков повышает общественное мнение о медицинской профессии, формирует позитивный образ врача.

Деятельность студентов - волонтеров в лечебных учреждениях оказывает безусловное влияние и на саму личность будущего врача, способствуя ее ценностному самоопределению в профессии. Осознав и присвоив ценности будущей профессии, студент проецирует себя в будущее, конструируя потенциальные проекты своего профессионального будущего в области здравоохранения. Участие студентов медицинского университета в волонтерском движении помогает им получить и освоить жизненный опыт, необходимый при определении стратегии своей жизнедеятельности.

Методологической основой реализации волонтерского движения студентов медицинского университета выступил аксиологический подход, суть которого в контексте профессионального медицинского образования заключается в гармоничном развитии личности будущего специалиста в области медицины с ориентацией его на ценности врачебной деятельности по оказанию медицинской помощи. В качестве ценностно-смысловой матрицы была использована согласованность действия механизмов «поиск – оценка – выбор – проекция», обеспечивающих восхождение личности к общечеловеческим и профессиональным ценностям [5].

Данный механизм при реализации исследуемого педагогического феномена работает следующим образом:

- поиск подразумевает осознание студентом-медиком потребности в приобретении знаний об объекте деятельности. В качестве объекта рассматривается помощь людям как профессиональная и общечеловеческая ценность. Это процесс обретения личностью профессионально - и социально значимой информации, обеспечивающей переход к интегративному и фундаментальному знанию. В процессе поиска, при ценностном освоении действительности, меняется и сама личность будущего специалиста в области здравоохранения;

- оценка объединяет знания и модальность, способствуя субъективному переживанию актуальности профессионально-ориентированной и социальной информации. Именно в процессе оценки индивид становится личностью, вырабатывая свое ценностное отношение к познаваемой действительности;

- выбор способствует соотнесению студентом медицинского университета внешнего и внутреннего плана своей жизнедеятельности. Он осуществляется через принятие решения, выявляя эмоционально-оценочное отношение будущего специалиста в области медицины к волонтерству как ценности. Являясь механизмом саморегуляции, выбор непосредственно связан с проекцией, опирающейся на диалогичность самосознания;

- проекция выступает как процесс, так и результат переноса собственных свойств и состояний на внешние объекты при использовании полученной профессионально-ориентированной социальной информации, способствуя построению своей жизненной перспективы [4]. Весь процесс приобщения студента медицинского университета к волонтерской деятельности проходит через его личность, мотивы, цели, ценностные ориентации, перспективы, жизненные планы и построение проекта своего профессионального будущего.

Реализация данного механизма невозможна без синергидного взаимодействия такого психолого-педагогического образования, как интерес с такими личностными качествами, как активность и самостоятельность. При взаимодействии с ними интереса, он не только развивается сам, но и способствует развитию этих качеств [1]. Формируясь в деятельности, интерес к волонтерству стимулирует активность и самостоятельность, а успешная самостоятельность, в свою очередь, вызывает устойчивый интерес, который стимулирует активность и самостоятельность. Эти три согласованных образования выступают компонентами ценностного механизма становления активной субъектной позиции студента медицинского университета. Другими словами, интерес проявляется и развивается в активном желании узнать как можно больше о будущей профессиональной деятельности в стремлении самостоятельного поиска новых знаний, нового социального опыта, т.е. в проявлении самостоятельной мыслительной активности [1].

С точки зрения действия ценностного механизма, разрабатываемая система мер по привлечению студентов-медиков к добровольческой деятельности приобретает завершенный характер: от цели деятельности, ее мотивов, действий, операций, способов регуляции и корректировки до контроля и анализа ее конечного результата. Следовательно, любая профессионально и социально ориентированная деятельность человека имеет аксиологическую основу.

Волонтерское движение студентов Оренбургского государственного медицинского университета (ОрГМУ), организованное в 2010, базируется на добровольном участии студентов в работе волонтерских отрядов, действующих на базе медицинского университета и работающих как с социально незащищенными слоями населения, так и участвующих в осуществлении проекта по профессиональной ориентации молодежи на медицинскую специальность. Целью работы волонтерского движения ОрГМУ является развитие у будущих врачей высоких нравственных качеств путем пропаганды идей добровольного труда на благо общества и привлечение студенческой молодежи к решению социально значимых проблем. Волонтерские отряды ОрГМУ работают в четырех направлениях:

- профилактическое (пропаганда здорового образа жизни, направленная на укрепления здоровья людей);

- профессионально-социальное (организация помощи социально незащищенным слоям населения, участие в практико-ориентированных, социально-значимых проектах);

- профориентационное (ориентация студентов СУЗов и школьников на получение медицинского образования);

- досуговое (проведение тематических мероприятий, направленных на организацию досуга).

Для эффективной работы в волонтерских бригадах организована школа молодого волонтера, где будущие врачи не только знакомятся с организацией и особенностями работы волонтерского движения как в России, так и в других странах, но и совершенствуют

практические умения и навыки по общему уходу за больными людьми, индивидуальной и групповой работы с пациентами, расширяют клинические знания по диагностике различных расстройств с дальнейшей подготовкой реферативных сообщений. Также в школе молодого волонтера студенты медицинского университета знакомятся с особенностями, принципами, формами и методами организации просветительской и профилактической деятельности, оказания помощи социально незащищенным слоям населения.

Также важно учитывать личные интересы и ценности при выборе видов волонтерской деятельности. Студенты медицинского университета могут выбирать возможности волонтерской деятельности, которые соответствуют их личным интересам, способностям и ценностям, поскольку это может сделать опыт более значимым и полезным. Участие в волонтерской деятельности, которая соответствует их интересам и ценностям, может помочь студентам-медикам построить более разностороннюю и полноценную медицинскую карьеру и оказать положительное влияние на жизни других людей.

Следует также отметить, что студенты-волонтеры ОрГМУ принимают участие в социальных, профессионально-ориентированных просветительских акциях, инициаторами проведения которых выступают национальные организации – члены Международного движения Красного Креста и Красного Полумесяца. Среди них: Всемирный день оказания первой медицинской помощи (World First Aid Day), Всемирный день сердца (World Heart Day), Всемирный день борьбы с туберкулезом (World Tuberculosis Day) и многие другие. Студенты-волонтеры проводят социологические опросы, готовят информационные стенды и брошюры. Цель данных акций – повысить осознание существующих проблем, инициировать всеобъемлющие профилактические меры. Студенты, работающие в волонтерских отрядах, принимают непосредственное участие и в проведении Дня донора. Этому предшествует проведение просветительских бесед и встреч с почетными донорами, а также с донорами-сотрудниками ОрГМУ.

Не менее важным направлением работы студентов-волонтеров является организация профориентационной работы в школах города и области. Студенты, участники волонтерских отрядов, не только организуют беседы в образовательных учреждениях, но и привлекают школьников к участию в Круглых столах на базе музея ОрГМУ: «О прошлом для будущего». На этих встречах учащиеся школ и студенты знакомятся с жизнью и профессиональной деятельностью выдающихся сотрудников ОрГМУ: хирурга А.С. Альтшуля, анатома И.И. Косицина, терапевта В.А. Симагиной и многих других.

Еще одним направлением работы волонтерских отрядов студентов медицинского университета является организация работы досуговых групп для пациентов психиатрической клиники, находящихся на режиме дневного стационара. Волонтеры участвуют в работе Реабилитационного клуба для амбулаторных и стационарных больных. Основная цель деятельности Реабилитационного клуба заключается в создании условий для оптимального физического и психического восстановления пациентов психиатрической больницы. Студенты-волонтеры осуществляют руководство секциями по интересам: творческими, познавательными, спортивными. Одним из направлений волонтерской движения студентов-медиков является проведение психо-просветительской работы в организациях города и области; создание лекторских групп для проведения бесед и лекций по профилактике табакокурения, алкоголизма, наркомании, СПИДа и организации здорового образа жизни молодежи. Будущие врачи, работающие в волонтерских бригадах, участвуют в проведении тренингов, круглых столов, мастер-классов, клубов по интересам,

и «Уроков здоровья», направленных на присвоение студентами и школьниками ценностей общечеловеческой культуры по неприятию социально опасных привычек.

Работая в учреждениях здравоохранения, студенты получают возможность работать с пациентами с различными потребностями, помогая им. Они также могут наблюдать за медицинскими работниками, когда те ставят диагноз и назначают лечение пациентам, что способствует развитию навыков решения проблем и критического мышления.

С началом пандемии COVID-19 студенты-медики приняли немедленное участие в качестве волонтеров: от помощи пациентам до помощи коллегам по профессии. Помощь ближним позволяет сформировать систему ценностей и мировоззрение, приобрести лучшие человеческие качества – студенты-добровольцы трудились в колл-центрах, обеспечивая людей информацией о COVID-19. Помощь оказывалась по нескольким направлениям: доставка продуктов и необходимых лекарств; оплата ЖКУ. Волонтеры помогали переоборудовать клиники под прием коронавирусных больных.

Организация работы с детьми, находящимися на лечении в детских онкологическом и противотуберкулезном диспансерах, а также других детских лечебных учреждениях стала еще одним направлением работы волонтерских бригад студентов оренбургского медицинского университета. Основными векторами их деятельности является оказание медицинской помощи в уходе за маленькими пациентами, организация дежурств у постели тяжело больных детей, по различным причинам находящихся на лечении без родителей, сбор гуманитарной помощи, проведение игр, концертов, выпуск стенных газет и бюллетеней. Традицией стало проведение акции «Дарю сердце ребенку» в детских клиниках. Данный волонтерский проект получает широкий резонанс среди студентов ОрГМУ, родителей детей, находящихся на лечении, а также самих маленьких пациентов. Студенты не только привозят различную гуманитарную помощь и общаются с детьми, но и организовывают театрализованные представления, суть которых заключается не только в том, чтобы развлечь детей и отвлечь их от тяжелого недуга, но и в формировании у маленьких пациентов твердого убеждения в выздоровлении.

Позитивное воздействие данного волонтерского проекта на профессиональное становление студентов медицинского университета выразилось в обогащении гносеологического, праксиологического, аксиологического и рефлексивного компонентов их ценностной сферы:

- непосредственном участии студентов в целеполагании, планировании, моделировании и управлении ситуациями оказания помощи;

- возможности применить профессионально-ориентированные знания на практике;

- развитии чувства ответственности за принятие решений при осуществлении социально-значимой, профессионально-ориентированной деятельности;

- интериоризации профессиональных и общечеловеческих ценностей.

На рефлексивном этапе, при проведении опроса и самоанализа добровольческой деятельности, студенты-волонтеры отмечали:

«Главным, на сегодняшний момент, я считаю свое участие в акции «Дарю сердце ребенку». Эта работа дала мне многое, но самое важное, что она помогла мне реализоваться в профессиональном плане как будущему врачу, ведь врач лечит не только своими знаниями и умениями, но и словом. Глаза маленьких пациентов и их отношение – вот что очень дорого».

«Акция «Дарю сердце ребенку» утвердила меня во мнении, что врачевание – это не жизненный крест, а самое настоящее призвание помогать людям. Больница, в свою оче-

редь, - это не мастерская, где просто «ремонтируют» пациентов, а настоящее единение людей, главной задачей которых является оказание помощи по сохранению здоровья и жизни. При этом, доброе слово врача не менее значимо».

«Работа в качестве волонтера, особенно в детской клинике, помогла мне понять, что лечение человека конечно же, прежде всего, - это лечение организма, но наряду с устранением какого-либо нарушения или патологии, врач может и должен «лечить» и облегчать душевное состояние пациента».

Помимо самоанализа собственной деятельности в качестве волонтеров, студентам было предложено ответить на вопросы анкеты: Участие в волонтерском движении: (Инструкция: Прочитайте внимательно вопросы и укажите номера ответов, которые соответствуют Вашей точке зрения, с которыми Вы бы согласились, которые подтверждают Ваше мнение, которые касаются Вашей жизни и Ваших интересов).

I. Принимаете ли Вы участие в волонтерском движении

1. Да
2. Нет
3. Я не знаю, что это
4. Другое

II. Вы участвуете:

1.В волонтерской бригаде на базе ОрГМУ
2. Самостоятельно
3. На базе другого учебного заведения
4. Затрудняюсь ответить
5. Другое

III. Вы принимаете участие:

1. Во всех мероприятиях, проводимых волонтерскими бригадами ОрГМУ
2. Эпизодически
3. Другое

IV. Что побудило Вас принять участие в волонтерском движении:

1. Стремление быть социально полезным другим людям
2. Чувство сострадания
3. Желание реализовать себя
4. Желание почувствовать свою необходимость
5. Желание получить жизненный опыт
6. Возможность приобщиться к будущей профессии
7. Желание решать проблемы других людей
8. Возможность общаться с другими людьми
9. Другое

V. Что, по Вашему мнению, дает участие в волонтерском движении

1. Лучше узнал мир своей будущей профессии
2. Стал лучше понимать себя и других
3. Представляю, чем буду заниматься в будущем
4. Просто смог помочь другим людям
5. Приобрел новых друзей
6. Другое

Поскольку речь шла о волонтерском движении, то практически 100% респондентов ответили положительно на первый вопрос. 86% - принимали участие в работе волонтер-

ских отрядов на базе ОрГМУ; 54% - принимают эпизодическое участие в волонтерской деятельности. 94% анкетируемых на вопрос: Что побудило Вас принять участие в волонтерском движении – отметили все восемь предлагаемых ответов, подобное же количество ответов, мы получили на последний вопрос.

Итогом участия будущих специалистов в области здравоохранения в волонтерском движении стало обогащение ценностного представления студентов о мире будущей профессии, принятие студентами медицинского вуза субъектной позиции через присвоение профессиональных и общечеловеческих ценностей и развитие профессиональной культуры будущего врача. У студентов-волонтеров формируется чувство сопричастности и гордости за выбранную профессию, ценностное отношение к корпоративной профессиональной культуре медицинского сообщества. Это позволяет будущему специалисту в области здравоохранения занять активную личностную позицию и в полной мере проявить себя в качестве субъекта деятельности по оказанию качественной и эффективной медицинской помощи, направленной на сохранение здоровья и жизни людей.

Данная социальная практика помогает студентам не только выстраивать определенные отношения в социальной и профессионально-ориентированной среде, но и развивать моральные и духовные качества, приобретать практические навыки, чувствовать свою необходимость. Работая в качестве волонтеров в учреждениях здравоохранения, студенты созидают Образ Мира будущей профессии, приобщаясь к ее ценностям будущей профессии, и присваивая их в качестве личностно значимых [6]. Деятельность студентов - волонтеров в этих учреждениях оказывает влияние и на саму личность будущего специалиста в области медицины, способствуя ее ценностному самоопределению в профессии (Образ Я - профессиональное). Осознав и присвоив ценности будущей профессии, студент проецирует себя в будущее, конструируя потенциальные проекты своего профессионального будущего (Образ профессионального будущего) [2].

Участие студентов в волонтерском движении, предполагает актуализацию личностного отношения студента к будущей профессиональной деятельности, принятию студентами субъектной позиции, формированию профессионального сознания и профессионально-значимых качеств. Включение студентов в социально и общественно значимые виды деятельности в значительной степени расширяет возможности усвоения общечеловеческих ценностей. Участие студентов медицинского вуза в волонтерском движении помогает им получить и освоить жизненный опыт, необходимый при определении стратегии своей жизнедеятельности; формированию гражданской культуры как ценности, в контексте которой происходит становление гуманистических идеалов; эффективному сочетанию общественной деятельности и ценностного отношения к ней, поскольку в процессе овладения деятельностью, студент становится творцом данной деятельности, а не ее пассивным исполнителем. Это позволяет будущему специалисту в области медицины проявить максимум инициативы и творчества, разработать индивидуальный подход в решении профессиональных задач в будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, расширение ценностной сферы личности будущего специалиста в области медицины посредством участия студентов в волонтерском движении, предполагает актуализацию личностного отношения студента к будущей профессиональной деятельности, принятию студентами субъектной позиции, формированию профессионального сознания и выработке профессионально-значимых качеств. Волонтерское движение студентов медицинского университета – это важный инструмент формирования будущих

медицинских кадров. Правильно организованная волонтерская деятельность может стать ценным опытом для студентов, способствуя их профессиональному росту и становлению личности высококвалифицированного профессионала в области здравоохранения.

Список литературы

1. Бухарина Т.Л., Аверин В.А. Психолого-педагогические аспекты медицинского образования. Екатеринбург: НИСО УрО РАН, 2002. - 405 с.

2. Заболотная С.Г. Становление Образа профессионального будущего у студентов медицинского вуза как педагогическое явление // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3; URL: http://www.science-education.ru/123-18905 (дата обращения: 30.08.2024).

3. Заболотная С.Г. Ценностные аспекты волонтерской деятельности будущих врачей // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5; URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22540 (дата обращения: 15.09.2024).

4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. М.: Академия, 2009. 240 с.

5. Кирьякова, А.В. Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей. М.: Дом педагогики, 2009. 318 с.

6. Климов, Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. М.: Издательство Московского университета, 1995. 223 с.

7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1999. 720 с.

8. Universal Declaration on Volunteering [Электронный ресурс] - Режим доступа: http://www.worldvolunteerweb.org/

1.13. Теоретические аспекты формирования правового сознания курсантов образовательных организаций ФСИН России на этапе высшего образования

Правовое сознание выступает в качестве основы законопослушного поведения гражданина, которое является залогом безопасности, устойчивости и процветания правового государства.

Уровень, качество, характер и содержание правового сознания личности во многом определяет правомерность поведения в обществе.

Современные реформы уголовно-исполнительной системы (далее- УИС) и ужесточение требований к правопорядку требуют новых подходов к подготовке будущих сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний (далее - ФИСН) в системе высшего образования.

Сотрудники УИС, ответственные за исполнение наказаний, играют ключевую роль в обществе, представляя собой воплощение государственных ценностей и стандартов правопослушного поведения.

При этом, специфика профессиональной деятельности данной категории служащих является стрессогенной и предполагает столкновение с множеством сложных морально-правовых дилемм, связанных с ограничением прав и свобод осужденных.

В соответствии с Концепцией развития уголовно-исполнительной системы до 2030 года важной составляющей кадровой политики Федеральной службы исполнения наказаний (далее - ФСИН) России является формирование высокомотивированного и квалифицированного кадрового состава и формирование здоровой морально-психологической

обстановки, исключающей противоправное поведение сотрудников уголовно-исполнительной системы.

Высокий уровень правового сознания курсантов должен проявляться в развитии правовой активности, эффективном умении использовать правовые средства для достижения практических профессиональных результатов, в стремлении утвердить право в качестве особо значимого достижения цивилизации, что представляет собой одно из важнейших условий построения правового государства (Зайцев В.С.).

Вместе с тем институт пробации, внедряемый на базе уголовно-исполнительных инспекций ФСИН России, определяет в качестве важнейшей цель - становление осужденного на путь правомерного поведения и предупреждениея совершения новых преступлений5.

Для достижения этой цели необходимо, чтобы работники уголовно-исполнительной системы, ответственные за процесс ресоциализации осужденных, служили примером законопослушных граждан.

На протяжении длительного времени проблема правововового сознания представляла интерес для многих отечественных и зарубежных исследователей и остается актуальной до настоящего времени.

Исследования в данном направлении проводились представителями различных наук (философии, социологии, права): Н.А. Бердяев, Дж. Бентам, А.Д. Бойков, Г. Гегель, Ж.Гурвич, Э.Дюркгейм И.А. Ильин, В.П. Казимирчук, А.Ф. Колотов, Е.А. Лукашева, А.В. Мицкевич, П.И. Новгородцев, Л.И. Петражицкий, Б.Н. Чичерин, и др.

В психологической науке активно изучалось и изучается: понятие правосознания (ПЛ. Баранов, В.Л. Васильев, А.Р. Ратинов, В.А. Щегорцев и др.); роль правосознания в регуляции человеческого поведения (В.Г. Деев, Н.В. Дворянчиков, К.Е. Игошев, В.Ф. Пирожков, А.Р. Ратинов, А.Р. Смирнов и др.); вопросы нравственной социализации (Д.В. Сочивко и др.), обсуждается проблема деформаци иправосознания (П.П. Баранов, С.П. Безносов, А.А. Бондарев, Ю.А. Борзенко, А.И. Долгова, В.С. Красник, А.А. Орлова, А.Р. Ратинов и др.)

В существующих научных исследованиях представлено множество различных определений данного понятия.

В большой юридической энциклопедии А.Б. Барихина правосознание имеет следующее определение: «совокупность представлений, взглядов, оценок и эмоций, посредством которых выражается отношение человека и общественных объединений к действующему праву» [2].

М.Н. Юрашевич определяет правовое сознание как «систему чувств, привычек, представлений, оценок, взглядов, теорий, идей субъектов права (носителей правосознания), отражающих правовую действительность и оценочное отношение к ней (к социально-правовым установкам и ценностным ориентациям общества; к прошлому, действующему или ожидаемому праву) и выполняющих посредством этого роль своеобразного регулятора (саморегулятора) их поведения в юридически значимых ситуациях». [14].

Один из ведущих отечественных исследователей правосознания
А. Р. Ратинов определял его как «сферу индивидуального, группового, общественного сознания, отражающую правовую действительность в форме юридических знаний, оце-

[5] Федеральный закон от 06.02.2023 N 10-ФЗ «О пробации в Российской Федерации». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_439127/(дата обращения: 09.09.2024).

ночных отношений к праву и практике его применения, правовых установок и ценностных ориентаций, регулирующих человеческое поведение в юридически значимых ситуациях» [11].

В контексте психологической науки наиболее удачным, на наш взгляд, является определения правосознания В. Г. Стуканова: правосознание – это система психических свойств, реализующихся в когнитивной и чувственно-эмоциональной сфере и детерминирующих субъективное отражение правовой действительности, а также социально-правовое поведение человека [12].

Представляя собой сложное, многоаспектное образование, правосознание имеет свою структуру.

Опираясь на фундаментальный общепсихологический принцип единства сознания и деятельности, А. Р. Ратинов рассматривал правосознание
как систему, познать которую предполагается возможным по конечным продуктам её деятельности [11]. Он выделял три ключевых компонента правового сознания:

- Познавательный компонент —знания и представления индивида о праве, его нормах и принципах, правовых процессах и процедурах.

- Эмоциональный компонент — оценочные отношения человека к праву, правовому поведению людей, правоохранительным органам,
а также деятельности реализуемой ими, к собственному правовому поведению.

- Волевой компонент - конкретные действия и установки человека, по отношению к правовым нормам, то есть его готовность соблюдать или нарушать законы.

Также ученый выделял несколько типов правосознания, которые различаются по характеру отношения человека к праву:

- Законопослушное правосознание - характеризуется уважением к закону и правовым нормам, а также стремлением действовать в соответствии с ними.

- Нигилистическое правосознание - выражает негативное отношение к праву, отвержение правовых норм, что часто ведёт к противоправному поведению.

- Конформистское правосознание - характеризуется пассивным следованием правовым нормам, которое обусловлено стремлением избежать наказания, но без осознания или поддержки правовых ценностей.

В работах О. А. Гулевич и Е. О. Голынчик структура правосознания рассматривается через четыре основных аттитюда: к закону, преступлениям
и преступникам, наказанию и работникам профессиональных правовых институтов. Каждый из которых, в свою очередь, включает в себя три компонента - когнитивный (включает знание и оценку права), аффективный (эмоциональное отношение к воспринимаемому объекту) и поведенческий (готовность определенным образом действовать в правовых ситуациях) [4].

В теории обыденного правосознания Л. А. Ясюковой [15], акцентируется внимание на повседневном восприятии права, которое формируется у людей в результате их жизненного опыта, без специального юридического образования. В ее концепции обыденное правосознание описывается как:

- Спонтанное и неформализованное: обыденное правосознание складывается под влиянием повседневной практики взаимодействия с правом и социальными нормами. Люди осознают правила и законы на основании личного опыта, социального окружения, СМИ, а не в результате целенаправленного обучения.

- Опосредованное личным и групповым опытом. Правосознание формируется через повседневные жизненные ситуации и социальные практики, которые человек наблюдает или в которых участвует. Оно включает восприятие закона и справедливости, основываясь на ценностях, принятых в обществе или конкретных социальных группах.

- Противоречивое и фрагментарное: обыденное правосознание может быть не всегда систематическим, иногда оно включает противоречивые представления о законах и справедливости. Оно зависит от уровня информированности, культуры, моральных установок и степени доверия к правовой системе.

- Важное для формирования отношения к праву и закону. Обыденное правосознание играет ключевую роль в восприятии людьми правовой системы и ее легитимности. Оно оказывает влияние на то, как люди ведут себя в правовых ситуациях, воспринимают законы и соблюдают их.

На наш взгляд, в работах, посвященных изучению структуры правосознания, без должного внимания остается компонент правопонимания. Для того чтобы субъект познания смог впоследствии применить право на практике, правовые знания, полученные в процессе социализации и обучения, должны быть осмыслены и поняты.

В. В. Знаков рассматривает понимание как процесс, основанный на интерпретации и осмыслении информации, который включает в себя активную деятельность субъекта, направленную на выявление смысла. Понимание, по его мнению, связано не только с когнитивными, но и с эмоциональными, ценностными аспектами, что делает его важным элементом человеческого общения и познания. Также он подчеркивает, что понимание невозможно без учета контекста, опыта и внутренних установок человека [5].

Формирование правосознания - сложный процесс, зависящий от множества факторов, которые взаимодействуют между собой на индивидуальном и общественном уровнях, охватывая как личностные, так и социальные аспекты.

Важное место в формировании правосознания занимают психологические аспекты - личностные особенности, моральные убеждения и индивидуальные ценности [9,11,15].

Правосознание тесно связано с эмоционально-моральными убеждениями человека [9]. Люди, имеющие высокие нравственные установки, обычно проявляют более развитое правосознание и стремление к соблюдению законов .

В теории А.Р. Ратинова подчеркивается, что правосознание зависит от индивидуальных психологических черт человека, таких как уровень ответственности, готовность к сотрудничеству, понимание общественных норм.

Среди личностных факторов, влияющих на формирование правосознания Л.А. Ясюкова выделяла: высокий уровень интеллекта, практическую ориентированность, развитые деловые навыки, а также такие личные качества, такие как: самостоятельность, независимость и широкий круг социальных взаимодействий [15].

В своей работе, посвященной исследованию личностных характеристик как составляющих правового сознания студентов вуза, И.В. Черемисова делает вывод о том, что склонность к делинквентному (противоправному) поведению зависит от волевой саморегуляции и осмысленности жизни. [13]

В. Г. Стуканов справедливо отмечает, что важным направлением в перспективе изучения правового сознания является исследование социальных факторов, обуславливающих процесс его формирования [12].

Роль социального окружения, воспитания и профессиональной деятельности в формировании правосознания подчеркивал А. Р. Ратинов. Важное значение он придавал образовательным и воспитательным процессам [11].

Исходя из этих научных положений, мы делаем вывод о том, что основой для формирования правового сознания курсантов является учет как личностных особенностей обучающихся, так и внешних факторов социальной среды.

В контексте рассматриваемой нами темы, наиболее важными для анализа, представляются следующие факторы, влияющие на формирование правосознания: особенности юношеского возраста, образовательная среда и специфика ведомственных учебных организаций.

Примитивная правовая картина начинает формироваться еще в раннем детстве, когда ребенок впервые знакомится с базовыми правилами поведения в собственной семье, обществе и начинает осознавать понятия: «хорошо» и «плохо», «правильно» и «неправильно».

Согласно Ж. Пиаже, дети на начальных этапах развития воспринимают нормы как абсолютные и неоспоримые, что является важным для первичной закладки правосознания.

В процессе взросления и социализации, правовая картина расширяется и обогащается, наполняется новыми смыслами.

По мнению Т. В. Луговской, к основным психологическим механизмами формирования правосознания [6] можно отнести:

- идентификацию - механизм, с помощью которого индивид перенимает черты, установки, поведение и убеждения другого человека или группы; подражание;

- освоение социальных ролей, включающее в себя понимание и выполнение норм, правил и ценностей, характерных для данной роли, и адаптацию своего поведения в соответствии с этими требованиями.;

- полоролевую типизацию, заключающуюся в усвоении индивидом норм, ожиданий и стереотипов, связанных с полом, в ходе которой человек начинает воспринимать и воспроизводить типичные для своего пола социальные роли и модели поведения.

- социальное влияние.

Подростки начинают активно оценивать нормы права и осмыслять их в контексте собственной личности и окружения. В этот период увеличивается критическое восприятие правовых норм: подростки могут ставить под сомнение справедливость установленных законов и их выполнение взрослыми.

Юношеский возраст играет важную роль в процессе формирования правосознания, поскольку в этот период происходит активное развитие личности, мировоззрения, моральных установок и ценностных ориентиров. Развитие правосознания в юношеском возрасте связано с повышенной восприимчивостью к общественным нормам, социальным ожиданиям и формированию ответственности перед обществом.

В юношеском возрасте происходит интенсификация когнитивного развития, что способствует осознанию юридических и моральных норм, а также пониманию их значения в обществе.

Л. Колберг связывал юношеский возраст с третьей и четвертой стадиями морального развития. На этих стадиях человек начинает рассматривать законы как универсальные нормы, регулирующие общественную жизнь, и стремится к их соблюдению.

Анализ возрастных особенностей, социальной ситуации развития и новообразований юношества позволяет сделать вывод о том, что именно в этот период, соответсвующий

периоду получения высшего образования, важно ориентировать профессорско-преподавательский состав на правовоспитательную деятельность.

Система высшего образования играет ключевую роль в формировании правосознания у студентов, закладывая основы правовой культуры и влияя на отношение будущих специалистов к праву и нормам правопорядка. Влияние высшего образования на правосознание было рассмотрено многими учеными, которые подчеркивают разные аспекты этого процесса.

А. Р. Ратинов подчеркивал, что в процессе обучения в вузах закладываются основные представления о праве, его социальной роли, а также формируются правовые установки, влияющие на будущее профессиональное и социальное поведение. Он отмечал, что высшее образование играет важную роль в формировании как правомерного, так и неправомерного поведения, в зависимости от качества преподавания и ценностных ориентаций, передаваемых студентам [11].

Образование должно прививать студентам уважение к справедливости и законности. а нравственные установки, сформированные в ходе обучения, имеют решающее значение для профессиональной деятельности юристов, судей, законодателей и других правовых специалистов (И. А. Ильин).

Неоспоримым является факт, что система высшего образования оказывает комплексное влияние на формирование правосознания, обеспечивая не только передачу знаний о праве, но и развитие этических и профессиональных установок, влияющих на отношение студентов к правовым нормам.

Авторы, такие как А. Р. Ратинов, Н. М. Коркунов, Л. И. Петражицкий и И. А. Ильин, подчеркивают разные аспекты этого влияния, начиная от когнитивных процессов и заканчивая моральными и социальными факторами.

Во многих современных исследованиях, посвященных влиянию образования на правосознание, отмечается высокая значимость правового воспитания и правового обучения в образовательных учреждениях [1,3,8,10].

Важно, чтобы образовательные программы были направлены на формирование глубокого понимания правовой системы и уважения к закону.

При этом, педагогическая ориентация профессорско-преподавательского состава образовательных учреждений направлена в большей степени на формирование профессиональных компетенций обучающихся, а правовоспитательная дейтельность остаются вне поля зрения

Особую актуальность проблема формирования правосознания приобретает в образовательном процессе ведомственных вузов – учреждений, подчиненных определенным министерствам или ведомствам.

Их основная цель - подготовка специалистов для государственных структур, обеспечивающих безопасность, правопорядок и защиту интересов государства. Специфика образовательных организаций ФСИН России связана с их узкопрофильными задачами и особенностями подготовки будущих специалистов.

К основным особенностям ведомственных вузов можно отнести:

- Практическую направленность: программы обучения ориентированы на практическую подготовку и предполагают значительное количество практических занятий, стажировок и участия в реальных служебных операциях.

- Правовую и дисциплинарнаую регламентацию: курсанты обязаны соблюдать строгие дисциплинарные и правовые нормы, часто схожие с теми, что действуют в соот-

ветствующем ведомстве. Это включает соблюдение внутреннего распорядка, ношение формы, участие в служебных мероприятиях и выполнение служебных обязанностей в рамках подготовки.

- Особенности учебных программ, которые, наряду с общеобразовательными и профессиональными дисциплинами, включают специфические курсы, где особое внимание уделяется вопросам безопасности в местах лишения свободы, правовой подготовке, а также управлению и профилактике преступности среди заключенных.

- Идеологическую и патриотическую подготовку.

В образовательных организациях ФСИН России большое внимание уделяется воспитанию патриотизма, верности государственным интересам и готовности служить Родине. Эти элементы являются важной составляющей образовательного процесса и формируются через специальные мероприятия, участие в общественных и государственных акциях.

Важно отметить, что правосознание является важнейшей составляющей имиджа сотрудника внутренней службы, поскольку оно напрямую связано с его профессиональной этикой, эффективностью служебной деятельности и восприятием со стороны общества.

Сотрудник, обладающий высоким уровнем правосознания, демонстрирует не только глубокие знания законов, но и следование правовым нормам в своей повседневной работе и общении с гражданами.

Как отмечает Н.И. Матузов, правосознание помогает сотруднику осознавать не только нормы права, но и моральные аспекты своей работы, что способствует повышению его авторитета и доверия со стороны общества.

В своем исследовании А.В. Малько подчеркивает, что сотрудники, которые в своей деятельности руководствуются правовыми нормами, становятся примером для окружающих, способствуя правовому воспитанию общества и поддержанию общественного порядка [7].

Вместе с тем, закономерным будет являться предположение о том, что сотрудники, обладающие высоким уровнем правосознания, будут менее склонны к злоупотреблению полномочиями и коррупционным действиям. Это связано с тем, что такие сотрудники осознают важность соблюдения закона и понимают последствия правонарушений как для себя, так и для общества в целом.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что формирование правосознания курсантов не только способствует их правовой социализации, но и влияет на дальнейшую профессиональную деятельность, формируя устойчивое правовое поведение и уважение к закону.

В условиях образовательного процесса ведомственных вузов, где обучение сопровождается повышенными требованиями к дисциплине и соблюдению норм права, систематическая работа над развитием правосознания становится ключевым фактором успешной подготовки будущих сотрудников.

Современные вызовы, стоящие перед системой исполнения наказаний, требуют от будущих сотрудников не только знания закона, но и глубокого понимания его сущности и социальной значимости.

Правосознание курсантов формируется под влиянием различных факторов: образовательного процесса, профессионального воспитания, а также психологических особенностей личности.

Важную роль играет внедрение инновационных психолого-педагогических программ и активное вовлечение в учебный процесс элементов правового воспитания.

Мы предполагаем, что формирование правосознания будет более успешным, если в качестве структурных компонентов правового сознания курсантов образовательных организаций ФСИН России будут определяться: правовое знание, правовое понимание и правовое поведение.

Реализация специальной психологической программы развития индивидуально-психологических качеств и свойств соответственно этим компонентам в когнитивном мотивационно-ценностном, рефлексивном и операциональном направлениях в рамках образовательной деятельности образовательных организаций ФСИН России будет способствовать повышению уровня правового сознания курсантов в целом.

Список литературы

1. Алексеев, С. С. Образование как фактор формирования правосознания [Текст] // Государство и право. - 2005. - № 12. - С. 22–30.

2. Большая юридическая энциклопедия : БЮЭ : более 30 000 терминов и определений / авт. и сост. А. Б. Барихин. - М. : Книжный мир, 2010. - 960 с.

3. Воловикова, М. И. Влияние правового образования на развитие правосознания личности [Текст] // Право и образование. - 2010. - № 4. - С. 16–22.

4. Гулевич, О. А. Правосознание и правовая социализация [Текст] / О. А. Гулевич, Е. О. Голынчик. - М., 2003. - 273 с.; Гулевич, О. А. Структура правосознания и поведение в правовой сфере [Электронный ресурс] // Психол. исслед. : электрон. науч. журн. - 2009. - № 5 (7). - URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 18.09.2024).

5. Знаков, В. В. Психология понимания: Проблемы и перспективы [Текст]. - М. : Институт психологии РАН, 2005. - 448 с.

6. Луговская, Т. В. Психологические аспекты развития правосознания личности [Электронный ресурс] // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. - 2009. - № 5-1. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-razvitiya-pravosoznaniya-lichnosti (дата обращения: 20.09.2024).

7. Малько, А. В., Поляков, А. В. Правосознание и правовая культура: значение образовательного процесса [Текст] // Вестник юридического образования. - 2017. - № 1. - С. 58–63.

8. Овчинникова, Т. В. Роль образования в формировании правосознания [Текст] // Юридическая психология. - 2018. - № 3. - С. 45–50.

9. Петражицкий, Л. И. Теория права и государства в связи с теорией нравственности [Текст] / Л. И. Петражицкий ; Санкт-Петербург. гос. ун-т. юрид. и специал. фак. Журн. «Правоведение». - СПб. : Лань, 2000. - 606 с.

10. Петров, В. С. Образование как средство формирования правовой культуры и правосознания [Текст] // Современное право. - 2013. - № 6. - С. 32–38.

11. Ратинов, А. Р. Избранные труды [Текст] / [сост. М. В. Кроз, Н. А. Ратинова ; предисл. О. Д. Ситковская] ; Акад. Ген. прокуратуры Рос. Федерации. - М., 2016. - 212 с. - (Научные труды ученых Академии Генеральной прокуратуры Российской Федерации).

12. Стуканов, В. Г. Правосознание как предмет психологического исследования [Электронный ресурс] // Человек: преступление и наказание. - 2014. - № 2 (85). - URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/pravosoznanie-kak-predmet-psihologicheskogo-issledovaniya (дата обращения: 18.09.2024).

13. Черемисова, И. В. Личностные характеристики как составляющие правового сознания студентов вуза [Электронный ресурс] // Человек: преступление и наказание. - 2022. - № 4. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-harakteristiki-kak-sostavlyayuschie-pravovogo-soznaniya-studenta-vuza (дата обращения: 30.09.2024).

14. Юрашевич, Н. М. Эволюция понятия правового сознания [Текст] // Правоведение. - С.-Пб. : Изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 2004. - № 2. - С. 165–181.

15. Л. А. Правосознание: диагностика и закономерности развития [Текст] // Прикладная психология. - 2000. - № 4. - С. 1–13.

1.14. Стратегическое партнерство вузов: опыт российских высших учебных заведений Уральского региона

Подготовка высокопрофессиональных и конкурентоспособных кадров сферы физической культуры и спорта, отвечающих потребностям современного рынка труда, является важнейшим компонентом экономического развития любой страны. От того, насколько университеты готовы выпускать таких специалистов напрямую зависит будущее государства [2]. В решении данной задачи должны принимать участие не только профильные спортивные вузы, но и все высшие учебные заведения, интегрирующие образовательные традиции, интеллектуальный потенциал и возможность прямого диалога с широкой молодежной аудиторией [6].

Одним из факторов, обеспечивающих высокий уровень подготовки кадров, является установление стратегического партнерского сотрудничества между вузами. Стратегическое партнерство предполагает заключение соглашений между сторонней организацией и вузом об образовательной и профессиональной деятельности для получения взаимной выгоды при совместном решении определенных инновационных и образовательных задач, а также позволяет модернизировать учебный процесс с учетом требований, предъявляемых рынком труда к специалистам сферы физической культуры и спорта, и, тем самым, повысить эффективность как самого процесса образования, так и степень успешного трудоустройства выпускников вузов [4; 5].

В решении задачи стратегического партнерства вузов большой интерес представляет имеющийся опыт федеральных и национально-исследовательских университетов Уральского региона, играющих огромную роль в системе развития современной российской высшей школы.

Цель исследования:

- определить основное содержание направлений и имеющиеся проблемы в деятельности кафедр физического воспитания;

- выделить формы взаимодействия кафедры физического воспитания и здоровья Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет)» г. Челябинск с Федеральным государственным образовательным учреждением высшего образования «Уральский государственный университет физической культуры» г. Челябинск;

- определить отношение к качеству организации и проведения производственной

«профессионально-ориентированной» практике магистрантов как показателя эффективного взаимодействия вузов, работодателей в подготовке кадров сферы физической культуры и спорта, поиска работы и трудоустройства.

Организация исследования. Предложенные формы, позволяющие наиболее эффективно проводить модернизацию образовательной деятельности вузов Уральского региона, реализовывались во взаимодействии ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет)» г. Челябинск с ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет физической культуры» г. Челябинск.

В анкетном опросе, направленном на выявление качества организации и проведения производственной «профессионально-ориентированной» практики приняли участие магистранты кафедры теории и методики физического воспитания ФГОС ВО «УралГУФК г. Челябинск в количестве 30 человек. Практика была организована на базе кафедры физического воспитания и здоровья ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет)» г. Челябинск.

В рамках Методических рекомендаций по деятельности кафедр физического воспитания под кафедрами физического воспитания понимаются учебные подразделения образовательных организаций высшего образования, осуществляющие реализацию дисциплин (модулей) по физической культуре и спорту в рамках федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлениям бакалавриата, специальностям (далее – ФГОС ВО), а также научно-исследовательскую, учебно-методическую и воспитательную деятельность по физической культуре и спорту [1] (таблица 1). Анализ содержания направлений деятельности кафедр физического воспитания вузов показывает, что их деятельность направлена на развитие и совершенствование физического воспитания, однако, имеются и некоторые проблемы, такие как: низкая эффективность реализации базовой части дисциплины (модулей) по физической культуре и спорту, недостаток времени (в связи с подготовкой и участием в различных спортивных соревнованиях), отсутствие интереса, желания, стремления обучающихся и преподавателей заниматься научно-методической деятельностью и др. (таблица 1).

Таблица 1 - Содержание направлений и имеющиеся проблемы в деятельности кафедр физического воспитания

Направление деятельности кафедр физического воспитания	Содержание работы деятельности кафедр физического воспитания	Проблемы деятельности кафедр физического воспитания
Учебная работа	Направлена на реализацию дисциплин (модулей) по физической культуре и спорту в соответствии с требованиями в рамках Блока 1 «Дисциплины (модули)» (далее – базовые дисциплины (модули) по физической культуре и спорту) и в рамках элективных дисциплин (модулей) в очной форме обучения. Освоение дисциплин (модулей) по физической культуре и спорту в рамках образовательной программы способствует формированию универсальной компетенции	Наблюдается низкая эффективность реализации базовой части дисциплин (модулей) по физической культуре и спорту. Элективные дисциплины (модули) на практике зачастую осуществляются в форме самостоятельной работы

	«УК-7. Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности», относящейся к категории универсальных компетенций по самоорганизации и саморазвитию (в том числе здоровьесбережению)	
Учебно-методическая работа	Разработка рабочих программ дисциплин (модулей) по физической культуре и спорту; учебно-методическое обеспечение реализации дисциплин (модулей) по физической культуре и спорту посредством разработки учебников, учебных пособий, учебно-методических пособий, методических материалов и указаний по проведению учебных занятий по физической культуре и спорту; обеспечение непрерывного повышения качества реализации дисциплин (модулей) по физической культуре и спорту, в том числе посредством внедрения инновационных разработок в практику проведения учебных занятий по физической культуре и спорту.	1. Низкий уровень обеспеченности учебного процесса современными учебниками, учебными и учебно-методическими пособиями, как в печатной, так и в электронной форме с применением инновационных технологий
Научно-исследовательская работа	Проведение научных исследований по вопросам студенческого спорта, физической культуры и спорта; публикация результатов научных исследований в научных журналах, сборниках научных конференций, публикация монографий; организация и проведение научных конференций по вопросам студенческого спорта, физической культуры и спорта, в том числе входящих в План проведения научных конгрессов и конференций Министерства спорта Российской Федерации; взаимодействие с иными структурными подразделениями образовательной организации высшего образования, а также с другими образовательными организациями высшего образования, по вопросам научно-исследовательской работы; содействие научно-исследовательской деятельности обучающихся.	Наблюдается низкая эффективность деятельности ППС на кафедрах физического воспитания: - низкая остепененность; - низкие показатели по привлеченным грантам по НИОКР; - низкая публикационная активность; - низкая индексируемость статей в ВАК, Scopus, Web of Science; - показатели кафедр физического воспитания отстают от показателей других учебно-научных подразделений
Воспитательная работа	Организация и проведение физкультурных и спортивных мероприятий с обучающимися совместно со студенческим спортивным клубом; вовлечение обучающихся в участие в конференциях, круглых столах, грантах и конкурсах спортивной направленности; руководство проектами обучающихся в области физической культуры и спорта	Наблюдается низкий уровень: - пропаганды здорового образа жизни, «моды на спорт», личной ответственности за своё индивидуальное здоровье; - спортивно - патриотического воспитания студентов на примерах выдаю-

		щихся советских и российских спортсменов – участников Великой отечественной войны, чемпионов мира и Олимпийских игр (проведение бесед преподавателями кафедры со студентами, круглых столов, просмотров кино и видеоматериалов из фондов кафедры и института) и др.

Вышеизложенное подтверждает необходимость определения путей совершенствования деятельности кафедр физического воспитания, в качестве которых мы предлагаем использовать эффективные формы стратегического партнерского сотрудничества между вузами.

В настоящее время практика взаимодействия вузов, позволяет обозначить следующие модели сотрудничества (Сюпова, М. С., 2014) (рис. 1).

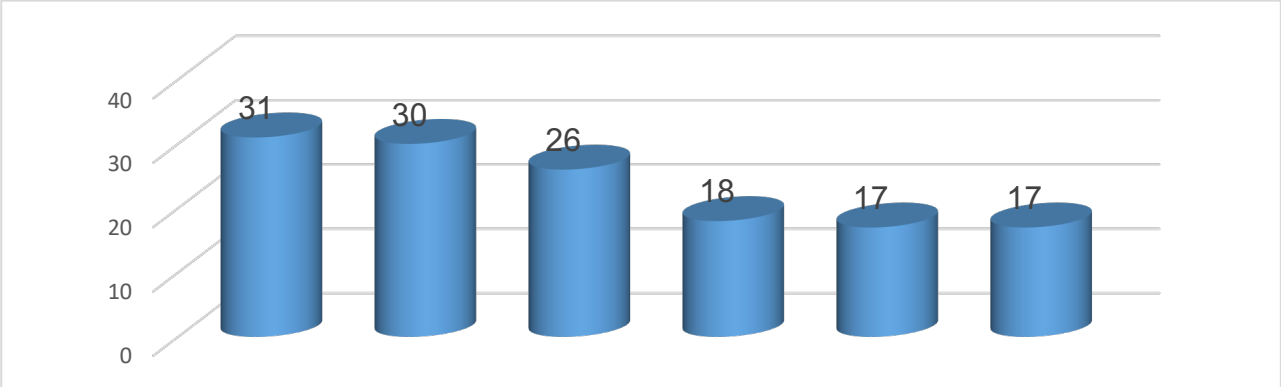


Рисунок 1 - Модели сотрудничества вузов

Примечание: 1 – Совместная разработка образовательных программ; 2 – Целевая подготовка; 3 – Мониторинг текущих и перспективных потребностей работодателей; 4 Мониторинг востребованности выпускников; 5 – Проведение практик; 6 – Контроль качества образования представителей предприятий

Кафедра физического воспитания и здоровья ЮУрГУ г. Челябинск одно из старейших подразделений университета, правопреемница кафедры физического воспитания, которая начала свою работу в 1948 г. Кафедра является сервисной общепрофессиональной и осуществляет учебную, воспитательную, методическую, научно-исследовательскую работу по физическому воспитанию студентов разных направлений (специальностей), реализуемых в институтах и высших школах ЮУрГУ.

Кафедра проводит занятия по физическому воспитанию со студентами I–III курсов всех факультетов. Дисциплина «Физическая культура и спорт» изучается в 1-5 семестрах, трудоёмкость дисциплины – 324 часа. Дисциплина «Физическая культура» изучается в 6-м семестре в объёме 72 часов (64 часа – аудиторная работа и 8 часов – СРС).

Научные направления кафедры интегрированы с приоритетными направлениями Центра спортивной науки ИСТиС ЮУрГУ. Ежегодно кафедра участвует в науч-

но-практической конференции, IcISTIS, проводит семинары, «круглые столы» по направлению «Физическое воспитание студенческой молодежи».

Сотрудники кафедры являются членами диссертационных советов вузов Урало-Сибирского региона, редакционных коллегий научных журналов, экспертами общественных объединений Челябинской области.

На кафедре создан и успешно функционирует *Центр физкультурно-оздоровительных технологий*, основная задача которого обеспечить личностно-ориентированную здоровьеформирующую парадигму физического совершенствования студентов.

Список направлений секционной работы включает более пятнадцати специализаций, где студентам предлагается такая форма прохождения обязательного курса по предмету «Физическая культура», которая наиболее соответствует их интересам, мотивации, двигательному опыту и особенностям состояния.

В рамках сотрудничества с Институтом дополнительного образования ЮУрГУ на базе кафедры реализуется программа профессиональной переподготовки (506 часов), позволяющая студентам различных специальностей (направлений) получить квалификацию инструктора по фитнесу и оздоровительный технологиям и в дальнейшем осуществлять профессиональную деятельность в этой сфере.

Кафедра тесно взаимодействует с физкультурно-спортивным клубом университета, участвует в подготовке и проведении Спартакиады ЮУрГУ по 22 видам спорта, ежегодной легкоатлетической эстафеты на приз газеты «Технополис» и многих других спортивно-массовых мероприятий.

Каждая учебная группа 1-3 курсов на протяжении 6 семестров имеет своё место в расписании занятий по Физической культуре 2 раза в неделю. Таким образом каждый студент (общее число обучающихся на 1-3 курсах около 10700 человек) имеет возможность посещать занятия с квалифицированным педагогом (следует отметить, остепененность кафедры составляет 74%). Аттестация по предмету складывается из посещаемости (32 занятия), выполнения нормативов физической подготовленности и прохождения теоретического тестирования в личном кабинете студента в Электронном ЮУРГУ.

На современном этапе кафедра физического воспитания и здоровья ЮУрГУ определяет множество взаимосвязанных стратегических направлений деятельности с учетом общегосударственных, отраслевых и общеуниверситетских установок:

- реализация образовательного процесса по дисциплинам «Физическая культура» и «Элективные курсы по физической культуре» в соответствии с ФГОС ВО, повышение его качества и эффективности;

- внедрение инновационных оздоровительных, спортивных, рекреационных, реабилитационных, а также информационных технологий в физкультурно-образовательную и учебно-тренировочную деятельность, направленных на формирование общекультурных компетенций у студентов института в сфере физической культуры и спорта;

- оптимизация физической активности студентов на основе интеграции учебной и внеучебной (оздоровительной, учебно-тренировочной, спортивно-массовой, соревновательной и рекреационной) деятельности как важнейшего фактора укрепления здоровья, спортивного совершенствования, повышения их умственной и физической работоспособности;

- развитие и расширение прикладных научно-методических и научно-практических исследований в области массовой физической культуры, спорта (физкультур-

но-кондиционного и спорта высших достижений), физической рекреации, спортивной медицины, спортивного менеджмента;

- совершенствование системы учебной, учебно-тренировочной, научной, воспитательной, физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы на основе их интеграции;

- разработка личностно-ориентированных программ, адаптированных к индивидуальным способностям и потребностям студентов творческого вуза в сфере базового физкультурного образования.

- углубление научно-методического, спортивного, информационного сотрудничества в области физкультурного образования, физкультурно-кондиционного спорта, спорта высших достижений и здорового образа жизни студенческой молодёжи на региональном, российском и международном уровне.

На сегодняшний день кафедра физического воспитания и здоровья ЮУрГУ реализует такие формы стратегического взаимодействия с УралГУФК, как:

1. Совместная разработка и корректировка ОП; совместная разработка и реализация программ повышения квалификации и переподготовки.

2. Участие в образовательной деятельности: работа в университете по совместительству ведущих специалистов, руководство и рецензирование ВКР; издание совместных учебных пособий.

3. Мониторинг востребованности и содействие трудоустройству выпускников.

4. Проведение практик и дипломного проектирования обучающихся в организации-партнере.

5. Участие в контроле качества образования представителей кафедры, в лице заведующего:

- при рецензировании ОП;

- в составе ГАК.

6. Организация стажировок преподавателей вуза.

7. Взаимодействие в рамках научных исследований, публикация монографий, статей.

8. Профориентационные мероприятия, целевая подготовка специалистов.

9. Подготовка сотрудников кафедры в системе магистратуры и аспирантуры вуза.

10. Организация открытых занятий по физической культуре.

В современных условиях общественного развития первостепенное значение приобретает повышение эффективности профессиональной подготовки студентов, которое обеспечивается в большей степени в процессе реализации практико-ориентированной составляющей образовательного процесса и развития стратегического взаимодействия с вузами-партнерами.

Практико-ориентированный подход в обучении в рамках деятельности кафедры физического воспитания и здоровья осуществляется в создании организационных условий для выполнения обучающимися учебной и научной деятельности, проектировании целей и задач практико-ориентированного обучения, разработке плана мероприятий (и их реализация) по совместному участию преподавателей и ведущих специалистов организаций-работодателей в образовательном процессе. Кроме того, кафедра физического воспитания и здоровья ЮУрГУ имеет отличную материально-техническую базу: спортивный зал «Корфи» (спортивные тренажеры); зал шейпинга и аэробики (спортивные тренажеры, оборудование, инвентарь); зал аэробики (стэпы, фитнес-мячи); зал ОФП и атлетической гимнастики (спортивные тренажеры, инвентарь); зал настольного тенниса (теннисные

столы, оборудование, инвентарь); бассейн УСК ЮУрГУ; аренда лыжной базы на ЧТЗ.

На протяжении нескольких лет магистранты УралГУФК проходят производственную «профессионально-ориентированную» практику на базе кафедры физического воспитания и здоровья ЮУрГУ. В этой связи, необходимо рассмотреть отношение к организации и проведению производственной практики магистрантов как показателя эффективного взаимодействия вузов, работодателей в подготовке кадров сферы физической культуры и спорта, поиска работы и трудоустройства.

В ходе подведения итогов анкетирования было выяснено, что местом прохождения производственной «профессионально-ориентированной практики остались довольны 26 человек, или 86,8 % практикантов из 30 опрошенных, не удовлетворены базой практики – 2 человека, или 6,6 % и затруднились ответить на вопрос 2 практиканта, или 6,6 % (рисунок 2).

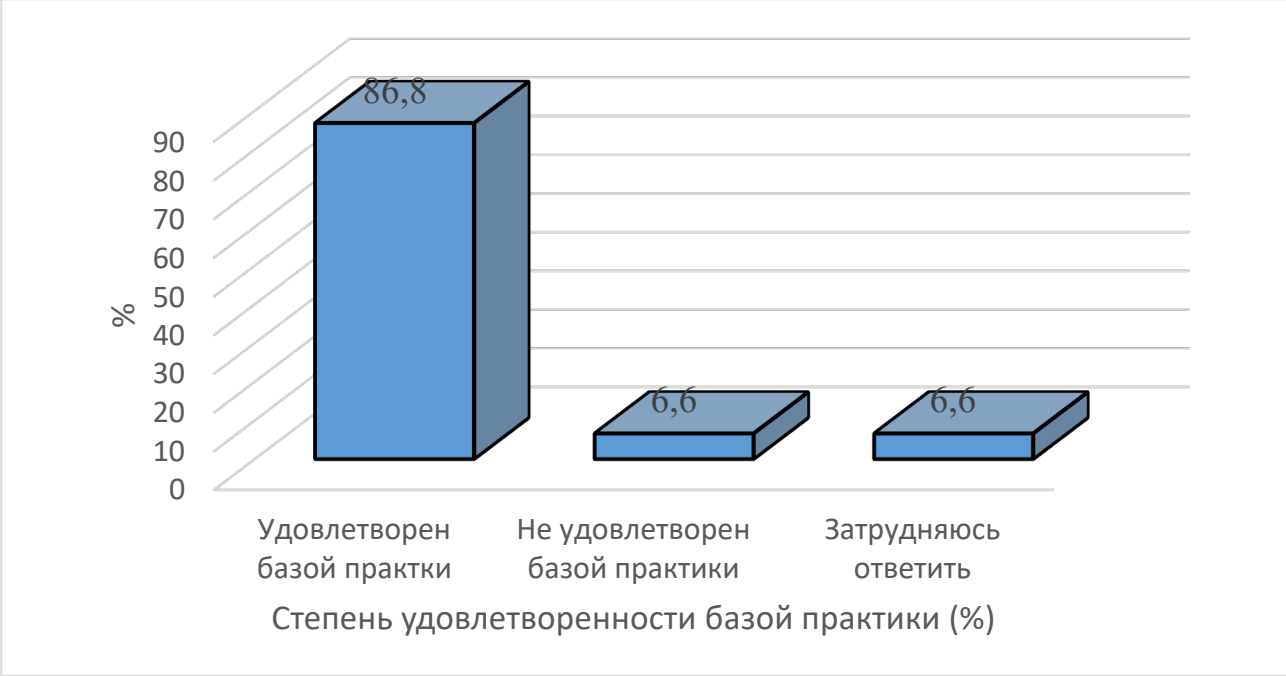


Рисунок 2 - Результаты анкетного опроса, направленного на выявление степени удовлетворенности базой практики (в %)

Итоги изучения мнения практикантов относительно руководителей практики от профильных организаций указывают на то, что оценили на «хорошо» и «отлично» такие направления их деятельности, как (рисунок 3):

1) проведение инструктажа по охране труда, технике безопасности и надзор за ними – 29 практикантов, или 96,6 %;

2) ознакомление с локальными нормативными актами профильной организации – 30 человек, или 100 % практикантов;

3) проведение необходимых консультаций, разъяснение непонятного материала – 28 человек, или 93,3 % практикантов;

4) помощь при оформлении документации – 27 человек, или 90, 0 % практикантов;

5) помощь при возникновении проблемных ситуаций – 29 человек, или 96,6 % практикантов.

В целом, довольны руководителями практики от профильной организации 29 человек, или 96,6 % опрошенных (рисунок 3).

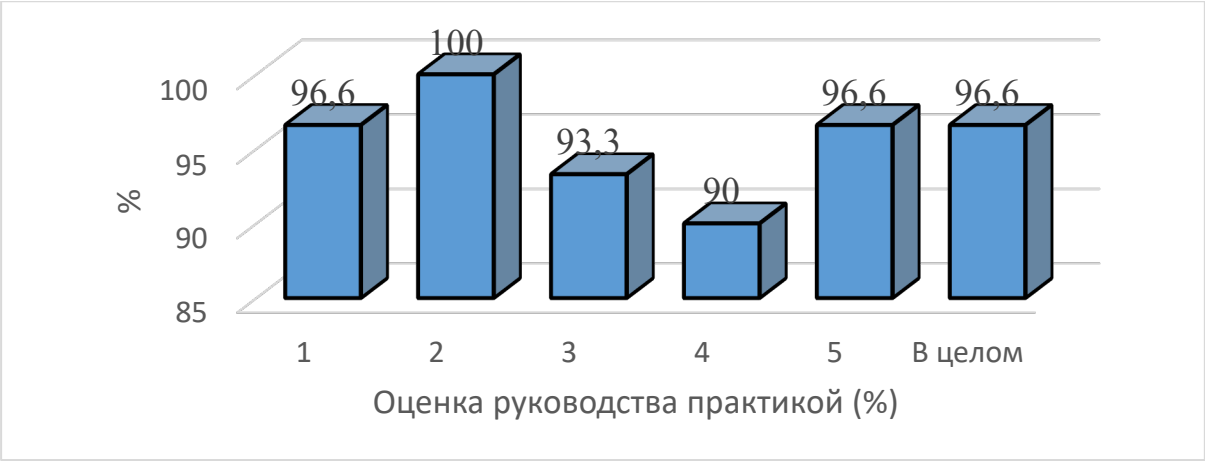


Рисунок 3 - Результаты анкетного опроса, направленного на выявление уровня руководства практикой (в %)

В ходе социологического опроса респондентам была предоставлена возможность поделиться мнением о трудовой дисциплине на базе практики кафедры ФВ и здоровье, по итогам которого получены следующие ответы (рисунок 4):

1) никакой дисциплины нет, студенты предоставлены сами себе и занимаются своими делами – заявили 1 респондент, или 3,33 % опрошенных;

2) руководитель четко проговаривает правила дисциплины, строго следит за её соблюдением, практиканты не опаздывают на практику, руководитель требует отработки пропусков – считают 28 человек, или 83,3 % % опрошенных;

3) Затруднился ответить на данный вопрос 1 практикант, что составило – 3,33 %.

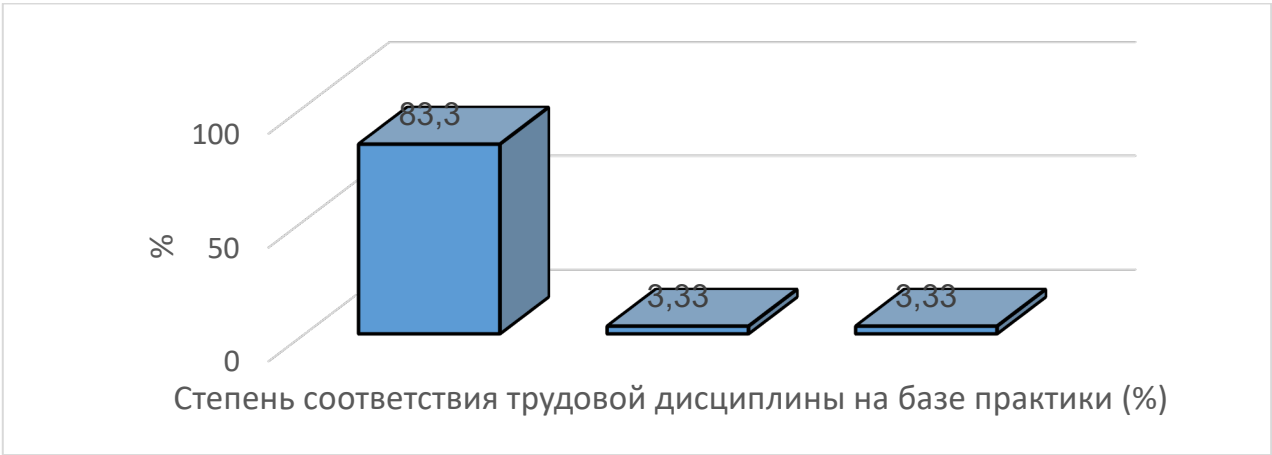


Рисунок 4 - Результаты анкетного опроса, направленного на выявление степени соответствия трудовой дисциплины программы практики (в %)

По итогам мониторинга было установлено, что проверки руководителями практик от университета (УралГУФК) (рисунок 5):

1) осуществлялись систематически, руководитель от УралГУФК присутствовал на базе практики, осуществлял помощь - отметили 25 человек, или 83,3 % опрошенных практиканта;

2) не осуществлялись, руководитель практики от УралГУФК отсутствовал на базе практики – заявили 2 человека, или 6,6 % опрошенных практикантов;

3) Затруднились ответить на данный вопрос – 3 человека, или 10 % опрошенных практикантов.

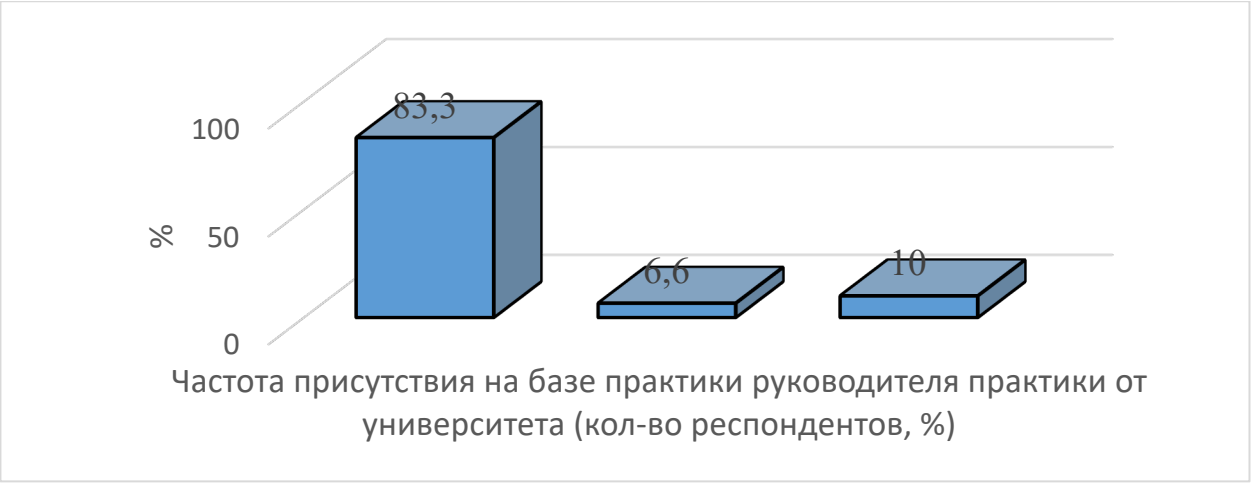


Рисунок 5 - Результаты анкетного опроса, направленного на выявление частоты присутствия на базе практики руководителя практики от университета (в %)

Во время прохождения практики магистранты поняли, в какой мере они обладают теоретическими знаниями, полученными в стенах УралГУФК (рисунок 6):

1) «Обладаю достаточными теоретическими знаниями», полагают 21 человек, или 70,0 % опрошенных;

2) «Обладаю недостаточными теоретическими знаниями» считают 6 человек, или 20,0 % опрошенных;

5) затруднились ответить на данный вопрос – 3 человека, или 10,0 % опрошенных практикантов.

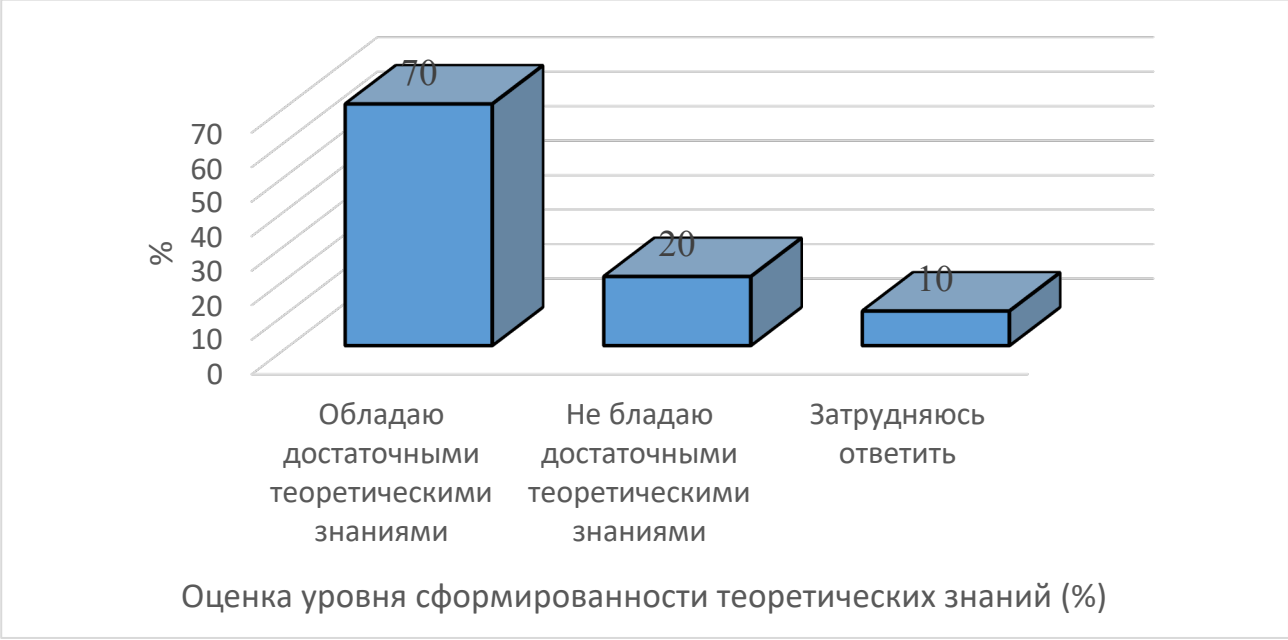


Рисунок 6 - Результаты анкетного опроса, направленного на выявление уровня сформированности теоретических знаний (в %)

Результаты анкетного опроса показали, что магистранты столкнулись с определенными трудностями в ходе прохождения практики, такими как (рисунок 7):

1) недостаточная подготовленность по предметам специальной подготовки – 6 человек, или 20 % опрошенных магистрантов;

2) не достаточно хорошая организация практики со стороны образовательной орга-

низации – 2 человека, или 6,6 % опрошенных практикантов;

3) недостаточность методического обеспечения - 3 человека, или 10 % опрошенных практикантов;

4) Низкий уровень развития личностных качеств, необходимых в организации, учебно-методической, воспитательной, спортивно-массовой работы - 6 респондентов, или 20 % опрошенных практикантов;

5) Никаких трудностей при прохождении практики не испытывали 13 практикантов, или 43,3 % практиканта.

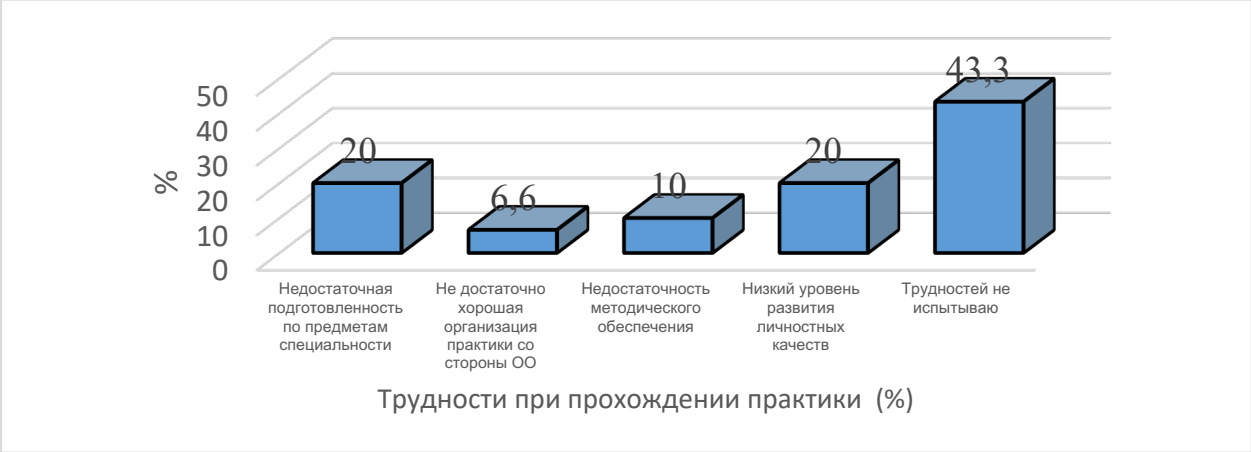


Рисунок 7 - Результаты анкетного опроса, направленного на выявление трудностей при прохождении практик (в %)

На вопрос анкеты: «Способствовали ли выполняемые индивидуальные задания совершенствованию профессиональных навыков, необходимых для выбранной профессиональной деятельности?», были получены следующие ответы (рисунок 8):

1) способствовали в полной мере – считают 24 человека, или 80,0 % опрошенных практикантов;

2) частично способствовали –отметили 5 человек, или 16,6% опрошенных практиканта;

3) затрудняюсь ответить – 1 человек, или 3,3 % опрошенных практикантов.

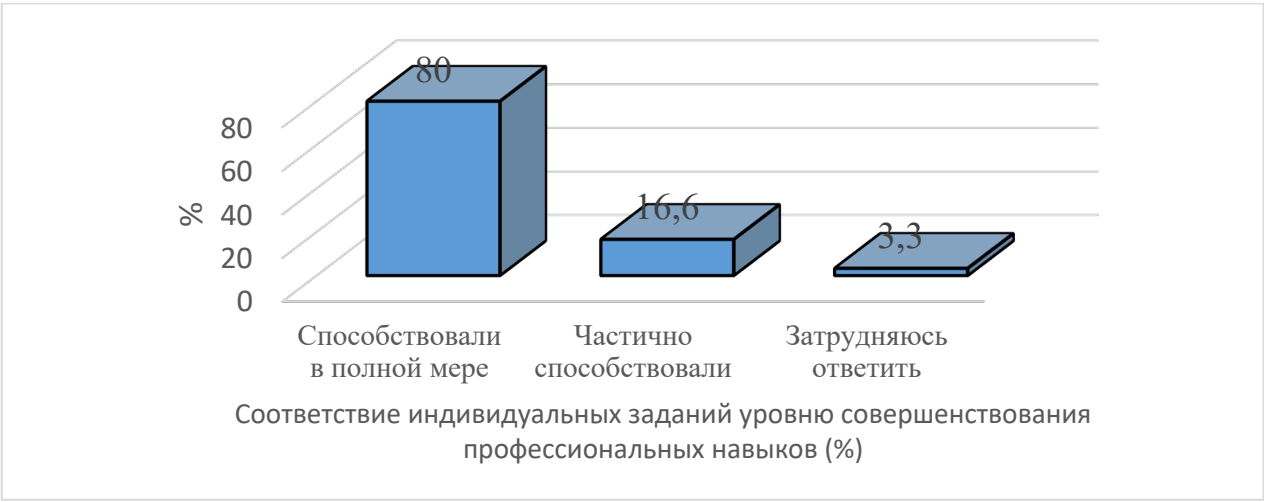


Рисунок 8 - Результаты анкетного опроса, направленного на выявление соответствия индивидуальных зданий совершенствованию профессиональных навыков (в %)

На вопрос: «Хотели бы в дальнейшем продолжить свою профессиональную деятельность в организации, в которой проходили практику?», респонденты ответили следующим образом (рисунок 9):

1) Да, хотел(а) ответили 19 человека, или 63,3 % респондентов;

2) Нет, не хотел(а) ответило 8 человек, или 26,7 % респондентов;

3) Затруднилось ответить – 3 человека, или 10,0 % респондентов.

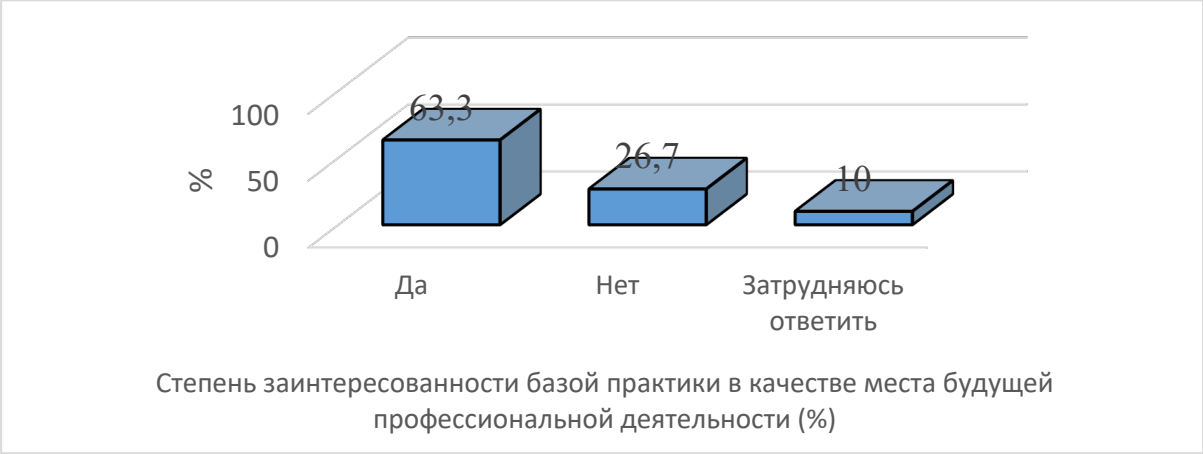


Рисунок 9 - Результаты анкетного опроса, направленного на выявление степени заинтересованности базой практики в качестве места будущей профессиональной деятельности (в %)

По итогам мониторинга информации о результативности практики получены следующие данные (рисунок 10):

1) 24 человека, или 80 % респондентов считают, что практика дала возможность освоения и закрепления знаний и умений, полученных по всему курсу обучения;

2) 10 респондентам, или 33,3 % практика дала возможность сбора и подготовки практического материала для выполнения выпускной квалификационной работы;

3) 12 человек, или 40,0 % респондентов ещё больше убедились в правильности выбора профессии;

4) 6 человек, или 20,0 % респондентов отмечают, что практика обнаружила пробелы в их специальной подготовке.

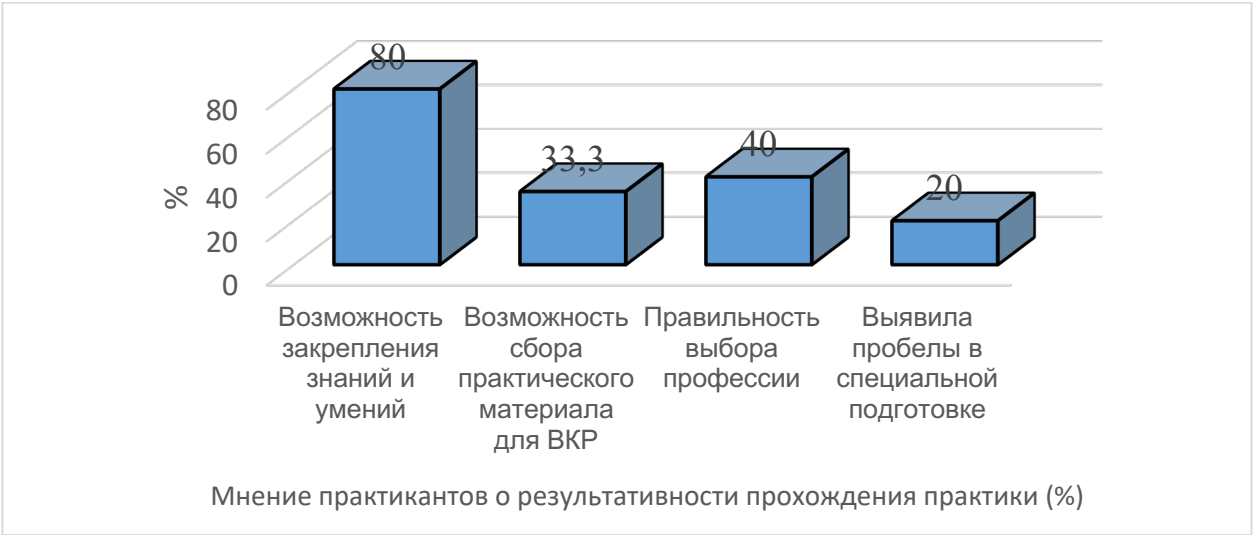


Рисунок 10 - Результаты анкетного опроса, направленного на выявление степени результативности практики (в %)

Степень удовлетворенности магистрантов профильной организацией, являвшейся базой прохождения практики, респондентам было предложено оценить по пятибалльной системе (1 – очень плохо, 5 – отлично).

В целом, оценили на «отлично» (рисунок 11):

1) материально-техническую оснащенность и кадровый состав 96,6 % опрошенных, или 29 человек;

2) обеспеченность безопасными условиями проведения практики 96 % опрошенных, или 29 человек;

3) 86,6 % опрошенных, или 26 человек подчеркнули, что практиканты не используются на должностях, не предусмотренных программой практики и не имеющих отношения к направлению подготовки.

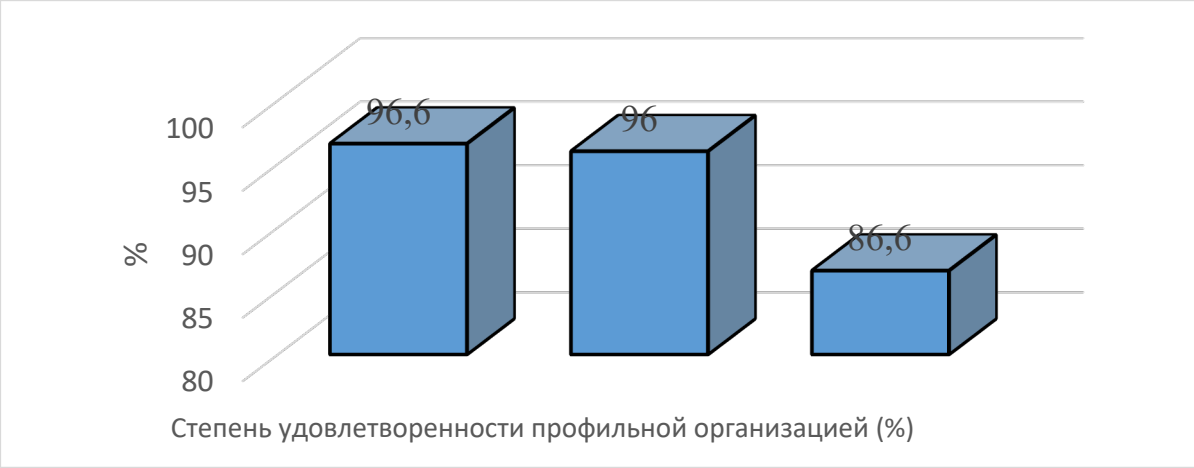


Рисунок 11 - Результаты анкетного опроса, направленного на выявление степени удовлетворенности профильной организацией (в %)

Собственную активность на практике оценили по пятибалльной системе на «отлично» практически все опрошенные – 25 человек, или 83,3%, на «хорошо» – 5 человек, или 16,6 %, на «удовлетворительно» – 0 человек, или 0 % (рисунок 12).

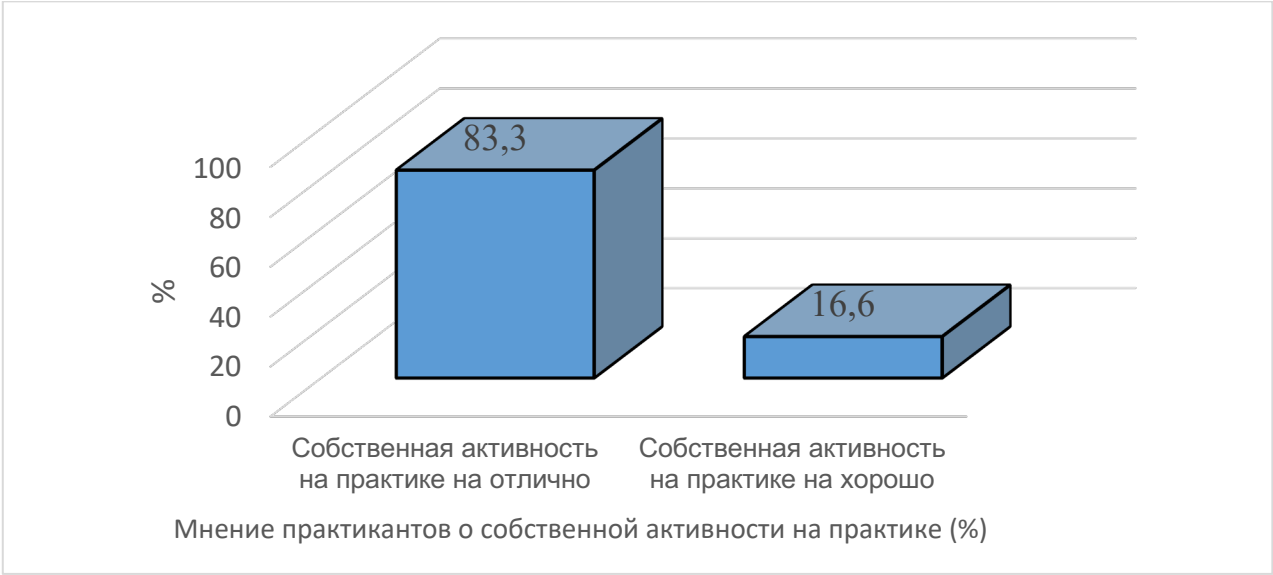


Рисунок 12 - Результаты анкетного опроса, направленного на выявление степени собственной активности в период прохождения практики (в %)

По результатам опроса было выявлено, в целом, удовлетворены организацией и прохождением практики 26 человек, или 86,6 % магистрантов, которые её оценили по пятибалльной системе на «отлично», остальные 4 человека, или 13,3 % – на «хорошо» (рисунок 13).

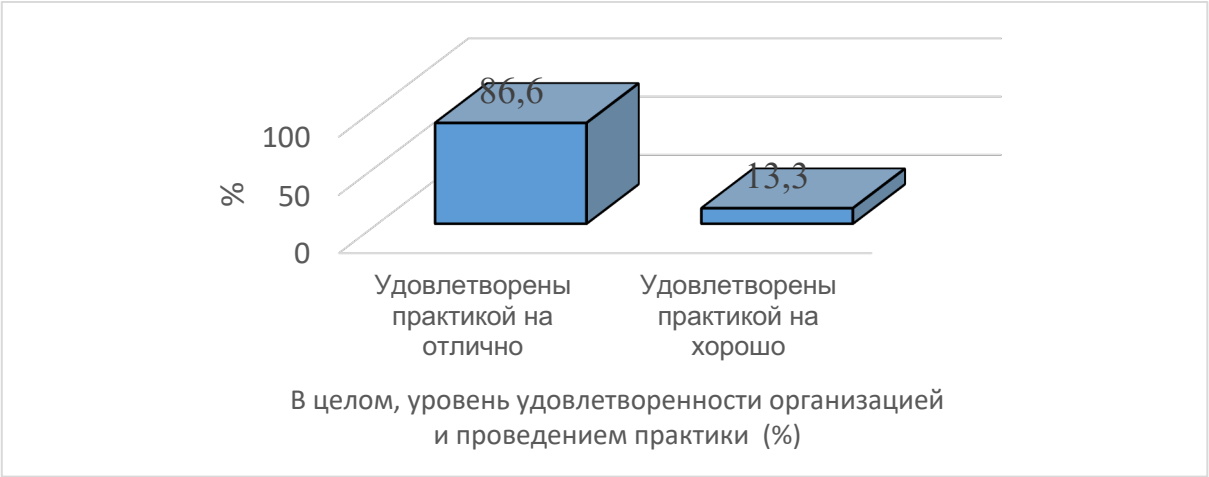


Рисунок 13 - Результаты анкетного опроса, направленного на выявление уровня удовлетворенности организацией и проведением практики (в %)

Таким образом, в целом кафедры физического воспитания, являясь первичным звеном в образовательной системе вуза, являются одним из важнейших факторов, определяющих качество осуществляемой в высшей школе профессиональной подготовки студентов. Каждое из традиционно сложившихся в высшей школе направлений деятельности кафедр прямо или опосредованно оказывает влияние на формирование как собственно профессиональных, так и универсальных компетенций обучающихся, определяя их дальнейшую конкурентоспособность на рынке труда.

Предлагаемые формы стратегического партнерского сотрудничества между ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет)» г. Челябинск и ФГОС ВО «Уральский государственный университет физической культуры Уральского региона способствуют эффективности модернизации учебного процесса с учетом требований, предъявляемых рынком труда к специалистам, и, тем самым, обеспечивают повышение эффективности как самого процесса образования, так и степени успешного трудоустройства выпускников вузов физической культуры.

Полученные результаты анкетного опроса показывают, что прохождение производственной «профессионально-ориентированной» практики обучающимися на базе кафедры физического воспитания и здоровья ЮУрГУ способствует формированию профессиональных компетенций и навыков, необходимых для будущей профессиональной деятельности, дает возможность освоения и закрепления знаний и умений, полученных за весь курс обучения; сбору и подготовке практического материала для выполнения выпускной квалификационной работы, восполняет некоторые пробелы в их специальной подготовке. Было выявлено, что в целом, удовлетворены организацией и прохождением «профессионально-ориентированной» практики 26 человек, или 86,6 % магистрантов, которые её оценили по пятибалльной системе на «отлично», остальные 4 человека, или 13,3 % – на «хорошо». Более половины опрошенных 19 человек, или 63,3 % респондентов отметили желание их дальнейшего трудоустройства в организацию, где они проходили практику.

Список литературы

1. Методические рекомендации для образовательных организаций высшего образования по организации деятельности кафедр физического воспитания, в том числе по вопросам научно-методического обеспечения студенческого спорта «(утв. Минобрнауки России 01.12.2023, Минспортом России 05.12.2023, Минпросвещения России 06.12.2023)» // Законы Российской Федерации: систематическое собрание действующего законодательства: официальный сайт. – Режим доступа: https://fzakon.ru/dokumenty-ministerstv-i-vedomstv/metodicheskie-rekomendatsii-dlya-obrazovatelnyh-organizatsiy-vysshego-obrazovaniya-po-organizatsii-deyatel/ (Дата обращения : 22.08.2024)

2. Мищенко, Н. Ю. Формирование профессиональных компетенций будущих учителей физической культуры в условиях дополнительного профессионального образования / Н. Ю. Мищенко, Е. А. Черепов // Профессиональное образование в сфере физической культуры и спорта: актуальные проблемы и пути их решения : коллективная монография. – Челябинск : УралГУФК, 2022. – Глава 4. – С. 75–101.

3. Сюпова, М. С. Основные формы взаимодействия вузов и предприятий / М. С. Сюпова, Н. А. Бондаренко // Ученые заметки ТОГУ. – 2014. – Т. 5, № 4. – С. 111-116. – EDN TCEXUB.

4. Филиппова, И. В. Взаимодействие со стратегическими партнерами: опыт российских высших учебных заведений / И. В. Филиппова, Н. А. Новокрещенова, О. А. Новокрещенова // Образование и наука. – 2013. – № 3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-so-strategicheskimi-partnerami-opyt-rossiyskih-vysshih-uchebnyh-zavedeniy (дата обращения: 21.08.2024).

5. Черницов, А. Е. Взаимодействие вуза и предприятий-работодателей по подготовке квалифицированных кадров / А. Е. Черницов, М. В. Марутина // Вопросы науки и образования. – 2017. – №6 (7). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-vuza-i-predpriyatiy-rabotodateley-po-podgotovke-kvalifitsirovannyh-kadrov (дата обращения: 21.08.2024).

6. Якимова, Е. А. Подготовка педагогических кадров для сферы физической культуры и спорта / Е. А. Якимова, Е. Е. Елаева, Г. Г. Федотова, А. Р. Мамаев // Перспективы науки. – 2022. – № 12 (159). – С. 244-247. – EDN CCOQYC.

ГЛАВА 2. НОВЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

2.1. Методические аспекты преподавания дисциплины «Современные методы фармацевтического анализа» в фармацевтическом ВУЗе

Изучение современных методов фармацевтического анализа является необходимым этапом профессиональной подготовки будущих специалистов-провизоров. Дисциплина «Современные методы фармацевтического анализа» занимается изучением основных методов фармацевтического анализа лекарственных веществ и препаратов на основе лекарственного растительного сырья, как титриметрических, так и физико-химических (спектрофотометрических, хроматографических и др). В Пятигорском медико-фармацевтическом институте ведётся многолетняя учебно-методическая работа, которая находится в постоянном развитии в соответствии с всё более возрастающими требованиями к провизору-аналитику, направленная на формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Важным звеном в процессе обучения являются практические занятия, лекции, семинары, которые направлены на то, чтобы студенты освоили все методы анализа, применяемые для контроля качества лекарственных средств [1, 4]. Большое внимание на кафедре уделяется внеаудиторной работе со студентами. Одним из этапов повышения эффективности обучения является правильно организованный контроль знаний студентов по каждому проводимому занятию, который позволяет также оценить методы преподавания, увидеть его сильные и слабые стороны, выбрать оптимальные варианты обучающей деятельности. Постоянное совершенствование методологических подходов на кафедре является необходимым звеном повышения уровня подготовки студентов к их дальнейшей успешной профессиональной деятельности.

Дисциплина «Современные методы фармацевтического анализа» (СМФА) является одной из прикладных дисциплин, определяющих специальность провизора. Она способствует формированию способности провизора-аналитика к проведению экспертизы лекарственных средств с помощью химических и физико-химических методов. Дисциплина базируется на знаниях, умениях и опыте деятельности, приобретаемых в результате изучения общей, неорганической, аналитической, органической, физической и коллоидной химии, а также математики, информатики и физики. СМФА занимает пограничную область между химическими и фармацевтическими дисциплинами [4].

Дисциплина «СМФА» предшествует освоению таких специальных (профессиональных) дисциплин и практик, как фармацевтическая химия, фармакогнозия, токсикологическая химия и производственная практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности (помощник провизора-аналитика). Процесс обучения дисциплине осуществляется на кафедре фармацевтической химии.

Целью дисциплины является формирование у студентов необходимых знаний, умений и навыков в области стандартизации и оценки качества лекарственных средств (ЛС). Дисциплина призвана обучить студентов основным методам фармацевтического анализа (титриметрическим и физико-химическим); выбору метода анализа, исходя из химической структуры ЛС; к постановке и тщательному проведению опыта; наблюдению, фиксированию и интерпретации полученных результатов, а также строгому документальному их оформлению.

Провизор, получивший знания по СМФА, подготовлен к решению различных вопросов в области фармакопейного анализа, постадийного контроля производства ЛС, анализа лекарственных форм индивидуального изготовления, экспресс-анализа в условиях аптеки, биофармацевтического анализа. Знание современных методов и овладение методиками фармацевтического анализа, позволяют провизору быть квалифицированным специалистом в области контроля качества ЛС [7].

Основной стратегией реализации качественной подготовки специалистов является компетентностный подход. В процессе обучения студент должен не только научиться получать определенные знания и умения, но и превращать их в компетенцию, то есть в набор знаний, практических умений, способов деятельности, информационной осведомленности и психологической готовности к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной и продуктивной деятельности специалиста в соответствующей сфере [2, 4].

Изучение дисциплины «СМФА» направлено на формирование у студентов общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Обучение в вузе должно быть направлено на развитие у студентов способности самостоятельно приобретать знания, формулировать проблему, анализировать пути ее решения, искать оптимальный результат. В связи с этим важным является правильная организация активной учебно-познавательной деятельности студента [4, 5].

Изучение дисциплины «Современные методы фармацевтического анализа» предусматривает аудиторные занятия (практические занятия и лекции) и внеаудиторную работу. На кафедре разработаны комплекты учебных материалов: методические рекомендации для студентов и преподавателей, методические рекомендации по самоподготовке студентов по всем темам занятий, рабочие тетради для самостоятельной подготовки и выполнения аудиторных и внеаудиторных заданий, вопросы и тесты различного уровня сложности для самоконтроля и контроля, расчетные, ситуационные задачи [4].

1. Элементы внеаудиторной работы студентов.

Внеаудиторная работа осуществляется без непосредственного руководства преподавателей, но по их заданиям и под их контролем. Она направлена на усвоение теоретического материала по темам практических занятий и лекций, оформление рабочих тетрадей, выполнения домашних заданий в виде решения ситуационных задач, тестов, ответов на вопросы. В методических рекомендациях для самоподготовки студентам предлагается изучить теоретический материал, который изложен в разделе «Информационный блок», подготовить ответы на конкретные вопросы, ответить на обучающие тесты по теме каждого занятия, решить индивидуальные ситуационные задачи. На каждом занятии преподавателем осуществляется контроль и корректировка выполненных каждым студентом заданий. Степень усвоения изученного в результате самоподготовки материала преподаватель оценивает при контроле исходного уровня знаний студентов [4].

2. Организация практических занятий.

Наиболее активной формой обучения является практическое занятие, основу которого составляет фармацевтический анализ ЛС изучаемым методом, самостоятельно проводимый студентами. На практических занятиях рассматриваются химические и физико-химические методы анализа и возможности применения их для оценки качества ЛС, формируются умения и навыки проведения контроля качества и стандартизации. В основу обучения положен принцип унифицированного подхода к изучению отдельных методов

анализа применительно к различным группам препаратов, характеризующихся общностью структурных фрагментов и физико-химических свойств [4]. В процессе обучения на практических занятиях студентами составляются алгоритмы использования современных химических и физико-химических методов применительно к индивидуальным веществам и лекарственным формам (ЛФ), которые закрепляются при выполнении лабораторных работ. Результаты лабораторных исследований студенты оформляют в виде протокола анализа. Удельный вес занятий, проводимых в активной форме, составляет не менее 90%.

Традиционно практические занятия по дисциплине «СМФА» проходят следующим образом. В начале занятия преподаватель озвучивает тему занятия, цель и ставит целевые задачи. Цель занятия - это освоение особенностей конкретного метода анализа, к примеру, метода аргентометрии, броматометрии и др. Целевые задачи, которые ставит перед собой преподаватель, заключаются в следующем: научить студентов воспроизводить методики количественного определения ЛС; научить студентов делать заключение о соответствии качества ЛС требованиям НД на основании полученных результатов. Затем преподаватель проводит проверку выполнения домашнего задания, осуществляет контроль исходного уровня знаний студентом путем устного или письменного (по билетам) опроса, по результатам контроля проводится корректировка исходных знаний студентов по теме занятия. Далее следует объяснение по теме и теоретический разбор лабораторной работы. Преподаватель обращает внимание студентов на использование изучаемого метода в фармацевтическом анализе, на обоснование выбора метода для анализа ЛС, принадлежащих к разным группам по химической классификации, но все же имеющих общие структурные фрагменты и функциональные группы и обладающие схожими химическими свойствами. Преподаватель также обращает внимание на применение различных способов проведения количественного определения одним и тем же методом (напр., для титриметрических методов – варианты прямого, обратного и заместительного титрования, для спектрофотометрических методов – варианты непосредственной, производной, дифференциальной СФ-метрии и т.д.). Далее преподаватель распределяет экспериментальные задания студентов. В процессе выполнения экспериментального задания преподаватель корректирует работу студентов, а также проверяет знания и умения, освоенные и закрепленные на текущем занятии [4].

При проведении учебного процесса необходимо комбинировать традиционный метод с элементами инновационных технологий [6].

Одним из наиболее эффективных методических приемов, позволяющих глубже понять и качественно усвоить преподаваемую дисциплину, а также сформировать творческий подход к решению возникающих проблемных задач, является самостоятельная работа студентов с контролем со стороны преподавателя. При изучении СМФА организацию самостоятельной работы студентов можно осуществлять путем индивидуализации заданий, выполняемых студентами на практических занятиях и выполнением студентами учебно-исследовательской работы (УИРС) [5].

При подготовке индивидуальных заданий необходимо учитывать объем полученных ранее по другим дисциплинам знаний и умений студентов. Организация индивидуальной работы предусматривает задание по самостоятельному выбору и обоснованию метода анализа ЛС в зависимости от структуры лекарственного вещества (ЛВ), ЛФ, физико-химических процессов, которые могут происходить во время хранения и обращения ЛС. Студенты учатся самостоятельно оценивать существующие методики анализа и вы-

бирать оптимальную с их точки зрения. Преподавателем осуществляется помощь в составлении плана анализа. Перед выполнением методики анализа преподаватель вместе со студентом обсуждают ход выполнения работы. Обращается внимание на то, какие стандартные операционные процедуры будут выполнены в ходе проведения анализа и что использование тех или иных операций может ускорить или замедлить весь анализ, привести к увеличению или уменьшению погрешности.

В качестве примера «легкой формы» индивидуализации работы студентов можно привести организацию лабораторного занятия по освоению методов оксилительно-восстановительного титрования анализа, в частности, по теме «Метод иодиметрии в количественном анализе ЛС». Индивидуализация заданий может проводиться по следующим направлениям:

- по объектам исследования (студенты получают в качестве объектов исследования различные фармацевтические субстанции или различные ЛФ, содержащие ЛВ, количественно определяемые иодометрическим методом (растворы, таблетки, растворы для инъекций);

- по способам титрования (прямое, обратное, заместительное титрование);

- по типу реакции, лежащей в основе иодометрического определения (реакции окисления, восстановления, замещения, комплексообразования) [4].

Студентам для выполнения индивидуального задания рекомендуется необходимая литература. В соответствии с химико-аналитическим процессом студенты самостоятельно составляют перечень стандартных операционных процедур (СОП), а потом сверяют свой перечень с имеющейся схемой. Задача преподавателя состоит в доходчивом разъяснении каждой стадии СОПа, постоянном контроле практического выполнения работы и коррекции допускаемых студентами ошибок.

Опыт показал, что индивидуализация заданий в значительной мере повышает интерес студентов к овладению практическими умениями. По результатам опроса студентов видно, что они с большим интересом относятся к лабораторным занятиям с индивидуальными заданиями, чем к тем, на которых выполняется одна или одинаковая задача для всей группы.

По мере овладения практическими умениями индивидуальные задания усложняются, постепенно увеличивается объем самостоятельного творчества студента и сокращается объем заданий, которые дает преподаватель. План выполнения работы и перечень стандартных операционных процедур должен представить сам студент. Выбор методики анализа, ее обоснование также представляет студент.

Примером усложненной формы индивидуализации практических занятий служит цикл занятий на тему «Статистическая обработка результатов химического эксперимента», который предусматривает выполнение студентом УИРС. Как известно, УИРС является наиболее активной формой приобретения знаний студентами и позволяет сформулировать у студентов самостоятельность и ответственный подход к исполнению исследований. В качестве объекта исследования каждому студенту предлагается ЛС в виде фармацевтической субстанции или ЛФ, содержащей только один фармакологически активный компонент. Перед студентом ставится задача описать все возможные методы количественного определения ЛС, выполнить количественное определение ЛС двумя методами (можно использовать только титриметрические методы, или титриметрический и спектрофотометрический метод), провести статистическую обработку методов анализа и дать им сравнительную оценку.

На первом этапе выполнения УИРС студенты работают с литературными источниками по тематике своего исследования. Первичным источником информации для студентов традиционно служат научные журналы, книги, учебные и методические пособия. При работе с ними у студентов появляется интерес к познанию и возможность накопления знаний. В настоящее время возможности научно-информационного поиска существенно расширились благодаря внедрению современных электронных технологий. Компьютерная система поиска информации развивает у студентов способность формулировать цель познания.

На основе анализа научной информации студенты определяют, какие вопросы требуют решения и формулируют цель исследования, которая должна быть созвучна с темой исследования. На основании поставленной цели определяются задачи исследования, которые, по сути, представляют план исследования.

Таким образом, студентами приобретаются умения построения плана УИРС, составления алгоритма решения практических задач и перечня стандартных операционных процедур. Основная задача преподавателя состоит в том, чтобы научить студента совмещать имеющиеся знания и навыки с ходом исследовательской работы. В процессе проведения экспериментальных исследований студенты овладевают принципами и методами анализа синтетических лекарственных средств, осваивают титриметрические и физико-химические методики анализа, приобретают умения работы на современном аналитическом оборудовании и приборах, осваивают методы статистической обработки результатов исследования. На следующем этапе выполнения УИРС студенты анализируют полученные экспериментальные данные, сопоставляют их с имеющимися в литературе сведениями, формулируют выводы, обобщают и оформляют результаты экспериментальной работы в виде законченного исследования. Выполнение УИРС развивает у студентов такие интеллектуальные качества, как внимание, память, логическое и профессиональное мышление [4, 5].

3. Лекции.

Главное назначение лекции - обеспечить теоретическую основу обучения, развить интерес к учебной деятельности и конкретной учебной дисциплине, сформировать у студентов ориентиры для самостоятельной работы над освоением дисциплины. В учебном процессе при освоении дисциплины лекция выполняет методологическую, организационную и информационную функции [7].

Лекции по дисциплине «Современные методы фармацевтического анализа» составляют 29% аудиторного времени. Лекции дают студентам понятие о современном состоянии фармацевтического анализа, использовании основных химических и физико-химических методов анализа для оценки качества и стандартизации лекарственных средств [4].

При конструировании лекции преподаватели кафедры ориентируются на требования программы и на студентов и подбирают такой вариант изложения лекционного материала, который наиболее точно соответствует особенностям восприятия студентами информации и полученными ранее знаниями. При подготовке лекционного материала преподаватели ориентируются на самые современные данные о достижениях в области фармацевтического анализа, которых в учебнике может и не быть. Каждая лекция по дисциплине посвящена конкретному методу анализа. В лекции излагаются теоретические основы и принципы, положенные в основу определенного метода анализа, возможности

использования данного метода для оценки качества ЛС исходя из основных структурных фрагментов лекарственного вещества, в случае титриметрических методов - принципы выбора индикатора и уравнения химических реакций, лежащих в основе метода. В процессе изложения (объяснения) материала лекторы иногда обращаются к студентам с вопросами, для того, чтобы активизировать их внимание и мышление, заставить студентов задуматься над полученной информацией. Завершается каждая лекция максимально емким и кратким заключением, в котором выражена основная мысль изложенного.

Лекционный материал преподается в виде проблемного изложения с демонстрацией слайдов. Лекции в формате Power Point, повышают наглядность, интерес к изучаемой теме и облегчают восприятие, помогают структурировать новый учебный материал.

4. Семинар.

Семинар - вид практических занятий, который предусматривает самостоятельную проработку студентами отдельных тем и проблем в соответствии с содержанием учебной дисциплины и обсуждение результатов этого изучения, представленных в виде сообщений, докладов, рефератов и т.д [7].

Преподаватель должен организовать подготовку студентов к семинару. Для этого необходимо сообщить студентам тему и план семинара, предложить для самостоятельного изучения основную и дополнительную литературу, предоставить устные или письменные (в виде "Методических рекомендаций") советы по подготовке к семинару, предоставить студентам индивидуальные задания и при необходимости провести консультацию по теме семинара. Преподаватель должен обратить внимание студентов на необходимость глубокого ознакомления с проблематикой семинара, недопустимость механического переписывания материала из одного - двух источников и использования чужих конспектов или плагиата Internet информации. Следует подчеркнуть, что критическое осмысление материала, построение доказательных, аргументированных выступлений способствует формированию творческого мышления, крайне необходимого современному высококвалифицированному специалисту, ориентированному на деятельность в условиях высокой конкуренции.

Семинар – это форма коллективного обсуждения всех вопросов. При проведении семинара по титриметрическим или физико-химическим методам анализа каждый студент готовит сообщение по отдельному вопросу семинара. В качестве вопросов для семинара можно предложить какой-либо метод анализа (напр., «Метод комплексонометрии в анализе ЛС»), или же предложить студенту рассмотреть все возможные методы анализа конкретного ЛС, исходя из химической структуры (напр., «Титриметрические методы анализа для количественного определения прокаина гидрохлорида»).

Для преподавателя важно правильно построить форму семинара. Вступительное слово преподавателя должно освещать значение темы для будущей профессиональной деятельности студентов; объяснение порядка выступлений на семинаре (по вызову или желанию студентов); требования к построению выступлений и проведению дискуссий. Во время проведения семинара преподаватель должен обратить внимание на подход к выбору того или иного метода анализа. Можно на ответе первого студента отметить характерные признаки химической структуры, позволяющие использовать конкретный метод. На последующих ответах нужно обязательно подчеркивать связь структуры и метода анализа.

В процессе обсуждения сообщений студентов должна раскрываться организующая роль преподавателя, его умение направлять выступления студентов. Немалое значение

имеют и заранее подготовленные дополнительные вопросы, которые всегда должны вызвать оживленный интерес и возрастающее желание вступить в развернувшийся обмен мнениями.

В целях активизации студентов на семинаре методом дискуссии целесообразно призвать их к участию в исправлении ошибочных положений в выступлениях отдельных студентов, к разрешению неясных вопросов, возникших у ряда товарищей в процессе самостоятельных занятий по данной теме и поставленных ими на обсуждение, к целеустремленному рассмотрению возникающих вопросов [4].

Обсуждение сообщений студентов нельзя сводить к критике, потому что это может снизить мотивацию студентов к дальнейшему самостоятельному творчеству.

В конце семинара преподаватель подводит итоги. Сначала объявляется общая оценка, индивидуальные оценки, а затем указывается перечень тем, освоенных хорошо, удовлетворительно или плохо.

Контроль результатов обучения позволяет определить уровень усвоения материала, анализировать и исправлять ошибки, которые часто допускают студенты.

Правильно организованный контроль знаний и умений служит как целям проверки, так и целям обучения. Контроль способствует формированию умений и навыков рационально организовывать учебную деятельность, самостоятельно овладевать знаниями. Контроль знаний и умений решает и воспитательную функцию, т.к. он всегда глубоко затрагивает эмоциональную сферу личности. Контроль дисциплинирует студента, воспитывает у него чувство ответственности за свою работу, приучает к систематическому учебному труду, стимулирует регулярную активную учебную деятельность, серьезное и добросовестное отношение к ней. Правильно осуществляя контроль, преподаватель имеет возможность постоянно побуждать студентов к совершенствованию своих знаний и умений, к выработке объективных самооценочных суждений, к развитию потребности в самоконтроле. Контроль знаний и умений выполняет методическую функцию. Его процесс и результаты очень важны для совершенствования работы самого преподавателя. Контроль позволяет оценить методы преподавания, увидеть его сильные и слабые стороны, выбрать оптимальные варианты обучающей деятельности [3]. При осуществлении контроля знаний по дисциплине «СМФА» преподаватели придерживаются следующих правил: контроль должен быть планомерным и систематическим, **объективным, всесторонним, индивидуальным**, **педагогически тактичным** [4].

Текущий контроль по дисциплине проводится путем устного и письменного опроса по теме занятия. **Устный опрос -** наиболее распространенный метод контроля знаний студентов. При устном контроле устанавливается непосредственный контакт между преподавателем и студентом, в процессе которого преподаватель получает широкие возможности для изучения индивидуальных особенностей усвоения студентами учебного материала. Устный опрос требует от преподавателя большой предварительной подготовки: тщательного отбора содержания, всестороннего продумывания вопросов, задач и примеров, которые будут предложены, путей активизации деятельности всех студентов группы в процессе проверки, создания на занятии деловой и доброжелательной обстановки. **Различают фронтальный, индивидуальный и комбинированный опрос** [6].

Фронтальный опрос проводится в форме беседы преподавателя с группой. Он органически сочетается с повторением пройденного материала, являясь средством для закрепления знаний и умений. Его достоинство в том, что в активную умственную работу

можно вовлечь всех студентов группы. Для этого вопросы должны допускать краткую форму ответа, быть лаконичными, логически взаимосвязанными друг с другом, даны в такой последовательности, чтобы ответы студентов в совокупности могли раскрыть содержание раздела, темы. С помощью фронтального опроса преподаватель имеет возможность проверить выполнение студентами домашнего задания, выяснить готовность группы к изучению нового материала, определить сформированность основных понятий, усвоение нового учебного материала, который был только что разобран на занятии. Целесообразно использовать фронтальный опрос также перед проведением лабораторных работ, так он позволяет проверить подготовленность студентов к их выполнению.

Вопросы должны иметь преимущественно поисковый характер, чтобы побуждать студентов к самостоятельной мыслительной деятельности. Этому требованию отвечают, например, вопросы на установление последовательности действия *(«Что произойдет...», «Как изменится...»); на сравнение («В чем сходство и различие...», «Чем отличается...»); на объяснение причины («Почему...», «Для чего...»)*; на выявление основных характерных признаков или качеств предметов, явлений *(«Укажите важные свойства...», «Какие условия необходимы...»)*: на установление значения того или иного явления, процессов *(«Какое значение имеет...», «Какое влияние оказывает...»); на обоснование («Чем* объяснить...», «Как обосновать...»). Примеры вопросов:

1. Что нужно учитывать при титровании в среде протогенного растворителя солей галогенводородных кислот?

2. Чем объяснить необходимость проведения контрольного опыта в комплексонометрии?

3. Какие условия необходимо соблюдать при титровании методом нитритометрии?

Индивидуальный опрос предполагает обстоятельные, связные ответы студентов на вопрос, относящийся к изучаемому учебному материалу, поэтому он служит важным учебным средством развития речи, памяти, мышления студентов. Чтобы сделать такую проверку более глубокой, необходимо ставить перед студентами вопросы, требующие развернутого ответа. Вопросы для индивидуального опроса должны быть четкими, ясными, конкретными, емкими, иметь прикладной характер, охватывать основной, ранее пройденный материал программы. Их содержание должно стимулировать студентов логически мыслить, сравнивать, анализировать, доказывать, подбирать убедительные примеры, устанавливать причинно-следственные связи, делать обоснованные выводы и этим способствовать объективному выявлению знаний студентов [4]. Примеры вопросов:

1. Обоснуйте необходимость использования азотнокислой среды при титровании методом Фольгарда? Ответ подтвердите уравнениями реакций.

2. На чем основан метод рефрактометриии для анализа каких лекарственных средств он применим?

3. Охарактеризуйте природу поглощения электромагнитного излучения в УФ- и видимой областях спектра.

Вопросы обычно задают всей группе, и после небольшой паузы, необходимой для того, чтобы студенты поняли его и приготовились к ответу, вызывают для ответа конкретного студента.

Для того, чтобы группа слушала ответ своего товарища, преподаватели используют различные приемы. Например, студентам предлагается оценить полноту ответа товарища, его правильность, выявить и исправить ошибки, недочеты. Можно использовать и такой

прием, вызывающий интерес к проверке, как постановка вопросов студенту, отвечающему у доски. В тех случаях, когда студент испытывает затруднение, преподаватель предлагает группе задавать вопросы в такой последовательности, чтобы ответы на них позволили полностью и логично раскрыть содержание полученного задания.

Таким образом, чтобы вызвать при проверке познавательную активность студентов всей группы, целесообразно сочетать индивидуальный и фронтальный опрос [4].

Важное значение имеет умение преподавателя управлять опросом. Оно заключается в умении слушать студента, наблюдать за процессом его деятельности, корректировать эту деятельность. Преподаватель не должен торопить или без особой надобности прерывать студента. Это допускается только в тех случаях, когда студент делает грубые ошибки, либо отвечает не по существу. Если отвечающий не в состоянии понять и поправить ошибку, преподаватель вызывает другого студента для ее исправления. В необходимых случаях целесообразно наводящими ответами помогать студенту, не показывая ему правильного ответа [4].

Письменная проверка наряду с устной, является важнейшим методом контроля знаний, умений и навыков студентов. Однородность работ, выполняемых студентами, позволяет предъявлять ко всем одинаковые требования и объективно оценивать результатов обучения. Письменный опрос проводится по билетам входного или выходного контроля. Как правило, билеты включают 3 теоретических вопроса и 2 расчетные задачи по теме занятия. Для обеспечения большей самостоятельности в выполнении контрольных работ рекомендуется каждому студенту в группе предлагать индивидуальный вариант проверочных заданий. При этом трудность теоретических вопросов и задач для всех вариантов должна быть одинаковой. По продолжительности письменный опрос непродолжителен (7-15 мин.), так как проверяется усвоение небольшого объема учебного материала. Применение этого метода текущего контроля дает возможность в наиболее короткий срок одновременно проверить усвоение учебного материала всеми студентами группы, определить направления для индивидуальной работы с каждым. Текущая оценка усвоения материала фиксируется в кафедральном журнале.

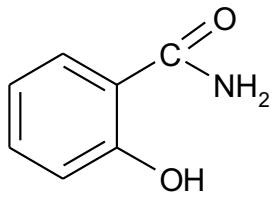
Рубежный контроль осуществляется во время теоретических контрольных работ после прохождения определенного модуля дисциплины. Согласно рабочей программе дисциплины (РПД) по СМФА предусмотрено проведение контрольных работ по двум модулям: «Титриметрические методы анализа ЛС», «Физико-химические методы анализа ЛС». Цель контрольных работ – оценить приобретенные студентами знания по титриметрическим и физико-химическим методам анализа, оценить умение обосновывать методы анализа, исходя из химической структуры и физико-химических свойств анализируемых веществ. Проведение рубежного контроля направлено на систематизацию приобретенных теоретических знаний. Выполнение контрольной работы позволяет студентам сформировать профессиональное мышление, выработать умения и навыки теоретического подхода к обоснованию метода анализа. Практика показывает, что выполнение контрольной работы стимулирует студентов к приобретению теоретических знаний для получения ответов на поставленные вопросы.

Билеты контрольной работы по титриметрическим методам анализа содержат 1 теоретический вопрос, 2 усложненных тестовых задания, требующих аргументации и подтверждения уравнениями химических реакций выбора правильного ответа, а также 2 расчетные задачи. В усложненных тестовых заданиях первая часть представляет собой традиционное тестовое задание открытой или закрытой формы, а вторая – требует напи-

сать уравнения химических реакций, структуру лекарственного вещества, провести необходимые расчеты или дать другие пояснения, почему студент именно так ответил на первую часть. При этом первая часть заставляет студента логически сопоставить структуру, химические свойства, реакционную способность, фармакологическое действие и другие свойства нескольких лекарственных веществ. А вторая часть - правильно подтвердить ответ на первую часть [3]. Такие задания позволяют уменьшить (свести к минимуму) вероятность угадывания правильного ответа в традиционном тестовом задании, а также позволяют обратить внимание студентов на наиболее важные моменты изучаемого материала [4].

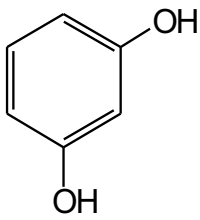
ОБРАЗЕЦ БИЛЕТА ПО ТЕМЕ:
«ТИТРИМЕТРИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ АНАЛИЗА ЛЕКАРСТВЕННЫХ СРЕДСТВ»
ДИСЦИПЛИНА «СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА»

1. Напишите уравнения химических реакций, протекающих при титровании в среде диметилформамида лекарственного вещества:

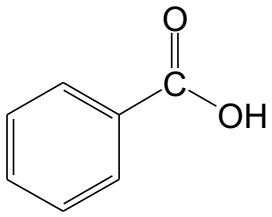


Назовите используемый индикатор.

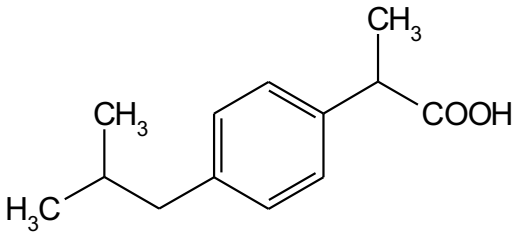
2. Метод обратной броматометрии можно использовать для количественного определения:



1



2

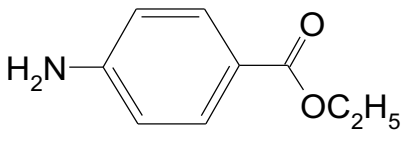


3

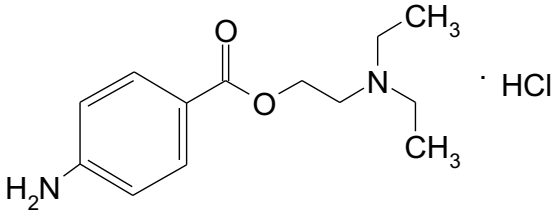
a) только 1
b) 1 и 2
c) только 2
d) только 3

Ответ подтвердите уравнениями химических реакций, назовите индикатор и объясните переход его окраски в конечной точке титрования.

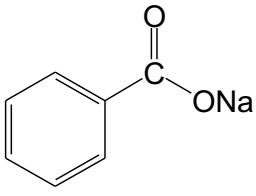
3. Метод аргентометрии можно использовать для количественного определения:



1



2



3

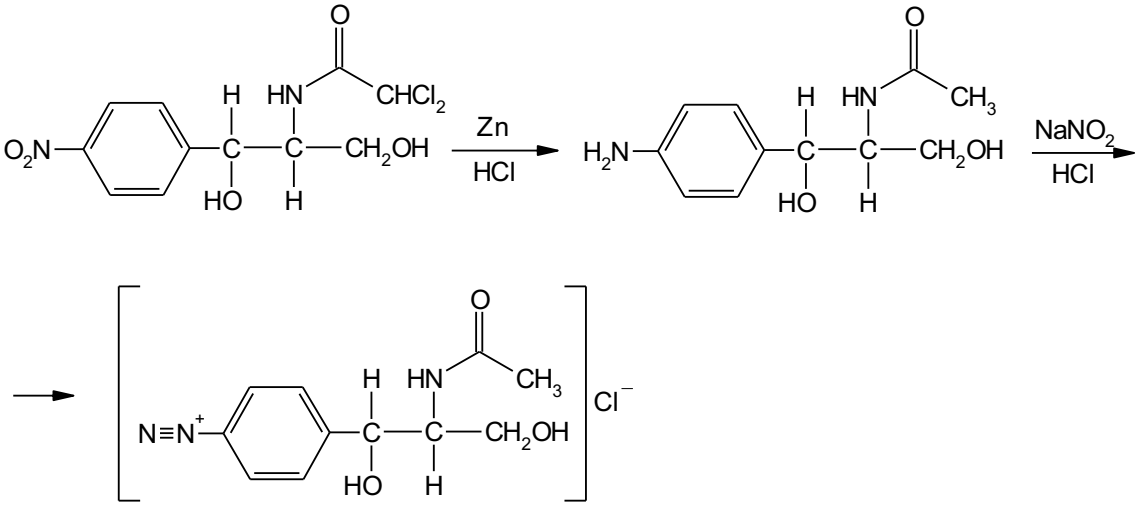
a) только 1
b) 1 и 2

c) только 2

d) только 3

Ответ подтвердите уравнениями химических реакций, назовите индикатор и объясните переход его окраски в конечной точке титрования.

4. Рассчитайте содержание в пересчете на сухое вещество (%) левомицетина (M_r = 323,13), если на титрование навески массой 0,4953 г (после предварительной обработки 20 мл хлористоводородной кислоты концентрированной и 5 г цинковой пыли) было израсходовано 15,1 мл 0,1 М раствора натрия нитрита (К=1,02). На титрование контрольного опыта – 0,1 мл того же титранта. Потеря в массе при высушивании - 0,35%.



5. Рассчитайте содержание (в %) тимола (M_r = 150,22), если навеску анализируемого образца массой 0,5007 г растворили и довели водой до метки в мерной кобле вместимостью 100 мл.

На титрование аликвоты объемом 10,0 мл было израсходовано 13,1 мл 0,1 н. раствора калия бромата (К=1,02).

Билеты контрольной работы по физико-химическим методам анализа включают 1 теоретический вопрос, требующий полного раскрытия теоретических основ конкретного метода анализа и обоснования его использования в фармацевтическом анализе, и 2 расчетные задачи [4].

ОБРАЗЕЦ БИЛЕТА
ПО ТЕМЕ: «ФИЗИКО-ХИМИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ АНАЛИЗА ЛЕКАРСТВЕННЫХ СРЕДСТВ»
ДИСЦИПЛИНА «СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА»

1. ИК-спектрофотометрия. Сущность метоа. Использование в фармацевтическом анализе.

2. Рассчитайте значение удельного вращения аскорбиновой кислоты, если при испытании получены следующие результаты:

- концентрация измеряемого раствора равна 10%;

- длина кюветы равна 20 см;

- угол вращения равен +4,20°.

3. Рассчитайте содержание (г) сульфадиметоксина в испытуемом образце:

СУЛЬФАДИМЕТОКСИН, таблетки 500 мг

если навеску порошка растертых таблеток массой 0,0495 г довели до метки 0,1 М раствором натрия гидроксида в мерной колбе вместимостью 250 мл. Раствор отфильтровали и 10 мл полученного фильтрата довели до метки в мерной колбе вместимостью 250 мл.

Оптическая плотность полученного раствора, измеренная на спектрофотометре при длине волны 270 нм в кювете с толщиной слоя 10 мм, равна 0,555.

Удельный показатель поглощения сульфадиметоксина равен 840.

Средняя масса одной таблетки равна 0,589 г.

Перед проведением контрольной работы преподаватель проводит вводную беседу, которая по времени должна занимать не более 10 минут. В ней преподаватель объясняет студентам: как построить ответы на вопросы контрольной работы, на что обратить внимание в первую очередь. Кроме того, преподаватель выясняет у студентов возникшие при самоподготовке непонятные вопросы и дает пояснения.

После проверки и оценки контрольных письменных работ преподавателем проводится анализ результатов, выявляются типичные ошибки и причины, вызвавшие неудовлетворительные оценки. При большом количестве однотипных ошибок, свидетельствующих о недостаточном усвоении многими студентами того или иного раздела темы, на занятии проводится разбор плохо усвоенного материала [2].

В конце обучения дисциплине «СМФА» каждый студент проходит итоговое компьютерное тестирование. Тесты составлены по модулям дисциплины и содержат теоретический материал из всех разделов программы. Всего можно выделить четыре типа тестовых заданий, используемых для оценки знаний студентов. К первому типу относятся задания, выявляющие усвоению информации на уровне знакомства с изучаемым разделом. Они направлены на узнавание отдельных понятий, определений, правил.

Пример 1. Метод рефрактометрии основан на:

А) избирательном поглощении электромагнитного излучения;

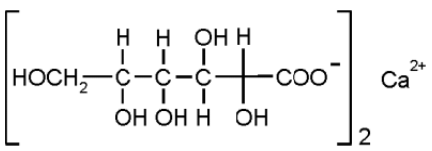
Б) зависимости величины показателя преломления света от концентрации раствора;

В) способности вращать плоскость поляризованного света;

Г) измерении силы тока между погруженными в раствор электродами.

Ко второму типу относятся задания, предполагающие воспроизведение обучаемым информации на уровне простых мыслительных операций. Выполнение подобных заданий формирует у студентов навыки деятельности по образцу в стандартных, известных условиях.

Пример 2. Для количественного определения лекарственного вещества



используют метод:

А) аргентометрии

Б) комплексонометрии

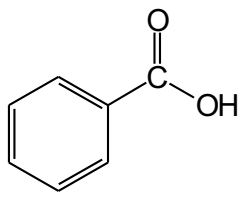
В) нитритометрии

Г) алкалиметрии в водной среде.

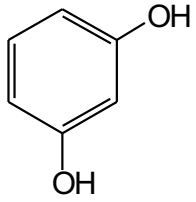
К третьему типу относят задания, требующие относительно сложных мыслительных операций и свидетельствующие об умении действовать в нестандартной обстановке. По

содержанию задания этого типа являются в основном проблемными и предполагают мыслительные действия на интерпретацию, аргументацию, оценку.

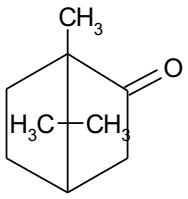
Пример 3. Метод обратной иодхлорметрии используют для количественного определения:



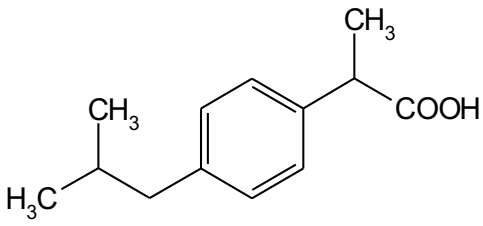
А



Б



В



Г

А) а и б

Б) только в

В) б и г

Г) только б

Четвертый тип составляют проблемные задания, с помощью которых можно оценить продуктивно-творческое мышление, анализ сложных ситуаций. В таких заданиях весьма важно знать, как студент пришел к тому или иному решению, выяснить ход его рассуждений, ознакомиться с приводимыми выкладками, расчетами.

Пример 4. Чему равен молярный показатель поглощения триамцинолона (Mr 394,4), если его удельный показатель поглощения при длине волны 239 нм составляет 386:

А) 1021,76;

Б) 1522,384;

В) 10217,6

Г) 15223,84.

Использование тестовых заданий по различным темам и разделам СМФА позволяет проконтролировать знания студентов по дисциплине, оценить достижения или недостатки в отношении результатов всего учебного процесса [3].

В ПМФИ принята балльно-рейтинговая система оценивая студентов, которая предполагает систему накопления условных единиц знаний в течение всего аттестационного периода. В зависимости от количества баллов, полученных за каждый вид учебной деятельности, студент получает достаточно адекватную совокупную оценку знаний. Оценка рейтинга складывается из баллов текущего, рубежного, лекционного и итогового тестового контроля. Оценка текущего контроля за практическое занятие выставляется с учетом оценок за устный опрос, письменную контрольную работу по теме занятие и практическое задание. Студенты, имеющие высокий рейтинг и принимающие активное участие в научной жизни кафедры и ВУЗа, в студенческих научных конференциях кафедры получают бонусы. В конце семестра на итоговом занятии преподаватели дают оценку работе каждого студента, указывают на возможности улучшения качества знаний, информируют о рейтинге, сообщают им количество набранных баллов за семестр и в случае успешного освоения программы дисциплины студенту выставляется оценка «зачет».

Как показывает опыт нашей работы, учебный процесс эффективен, если студенты максимально активны, а преподаватели выполняют консультативно-координирующую функцию. Значительную роль имеет индивидуальный подход к каждому обучающему, активизация познавательной деятельности студентов, формирование их внутренней потребности к самосовершенствованию. Эффективность учебного процесса зависит от

профессиональной, нравственной, коммуникативной компетентности преподавателя, а также личностных качеств студентов, и нацеленности студентов на приобретение профессиональных знаний.

Список литературы

1. Айрапетова А.Ю., Гюльбякова Х.Н., Масловская Е.А. Методологические подходы к формированию предметных компетенций у студентов на кафедре фармацевтической химии // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 6. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=29390 (дата обращения: 02.09.2021).

2. Арыстанова Т.А., Арыстанов Ж.М., Шукирбекова А.Б., Ахелова Ш.Л., Тогаева Н.У. Инновационные технологии в фармацевтическом образовании // Вестник КазНМУ. 2013. № 5(3). С. 4-6.

3. Вергейчик Е.Н., Волокитин С.В. Методики измерения уровня формирования профессиональных компетенций студентов по фармацевтической химии / Пути формирования профессиональных и общекультурных компетенций и способы их измерений: материалы 65-ой региональной учебно-методической конференции. Пятигорск, 2010. С. 48-51.

4. Гюльбякова, Х. Н. Основные подходы к организации учебного процесса по дисциплине «Современные методы фармацевтического анализа» на кафедре фармацевтической химии / Х. Н. Гюльбякова // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 5. – С. 46. – DOI 10.17513/spno.31158. – EDN RZPNZN.

5. Гюльбякова Х.Н. Формирование профессиональных компетенций студентов в процессе выполнения научно-исследовательской работы на кафедре фармацевтической химии // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12640 (дата обращения: 26.08.2021).

6. Платонова Н.А., Гекулаева Г.Ю. Современные подходы к практическим занятиям по фармацевтической химии // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 3 (часть 2). С. 251-254.

7. Сергеева С.В. Роль методов обучения в овладении способами профессиональной деятельности в системе вузовского преподавания // Известия высших учебных заведений. 2007. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-metodov-obucheniya-v-ovladenii- sposobami-professionalnoy-deyatelnosti-v-sisteme-vuzovskogo-prepodavaniya (дата обращения: 06.06.2019).

2.2. Использование образовательных технологий в рамках преподавания дисциплины «Инноватика в предметной области "Филология"» для совершенствования профессиональных компетенций магистрантов

В современном мире инновации и образовательные технологии играют ключевую роль в развитии высшего образования [1;2;3;7;10;11]. В процессе обучения в магистратуре (44.04.01 «Инноватика в современном начальном образовании», дисциплина «Инноватика в предметной области "Филология") студенты изучают инновационные подходы и методы, которые помогают им развивать профессиональные компетентности, необходимые для организации образовательного процесса в современном образовании.

При проектировании содержания и результатов освоения программы учитывались индикаторы общепрофессиональных и профессиональных компетенций [12]. В частности, ПК-1: способен реализовывать образовательные программы в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов в условиях цифровой трансформации образования. Отразим описания индикаторов достижения данной компетенции по уровням (уровень 1 – продвинутый; уровень 2 – базовый; уровень 3 – пороговый) [8]:

ПК-1.1: Знает: преподаваемый предмет; психолого-педагогические основы и современные образовательные технологии; особенности организации образовательного процесса в соответствии с требованиями образовательных стандартов в условиях цифровой трансформации образования:	
Знать:	
Уровень 1	Знает преподаваемый предмет, психолого-педагогические основы и современные образовательные технологии; особенности организации образовательного процесса в соответствии с требованиями образовательных стандартов в условиях цифровой трансформации образования.
Уровень 2	Испытывает незначительные затруднения при определении преподаваемого предмета, психолого- педагогических основ и современных образовательных технологий; особенностей организации образовательного процесса в соответствии с требованиями образовательных стандартов в условиях цифровой трансформации образования.
Уровень 3	Частично знает преподаваемый предмет, психолого-педагогические основы и современные образовательные технологии; особенности организации образовательного процесса в соответствии с требованиями образовательных стандартов в условиях цифровой трансформации образования.
Уметь:	
Уровень 1	Умеет применять психолого-педагогические основы и современные образовательные технологии в преподавании предмета, организовывать образовательный процесс в соответствии с требованиями образовательных стандартов в условиях цифровой трансформации образования.
Уровень 2	Испытывает незначительные затруднения при демонстрации умений применять психолого-педагогические основы и современные образовательные технологии в преподавании предмета, организовывать образовательный процесс в соответствии с требованиями образовательных стандартов в условиях цифровой трансформации образования.
Уровень 3	Частично умеет применять психолого-педагогические основы и современные образовательные технологии в преподавании предмета, организовывать образовательный процесс в соответствии с требованиями образовательных стандартов в условиях цифровой трансформации образования.
Владеть:	
Уровень 1	Владеет методами и средствами преподавания предмета, психолого-педагогическими основами и современными образовательными технологиями; способами организации образовательного процесса в соответствии с требованиями образовательных стандартов в условиях цифровой трансформации образования.

Уровень 2	Испытывает незначительные затруднения при демонстрации умений владеть методами и средствами преподавания предмета, психолого-педагогическими основами и современными образовательными технологиями; способами организации образовательного процесса в соответствии с требованиями образовательных стандартов в условиях цифровой трансформации образования.
Уровень 3	Частично владеет методами и средствами преподавания предмета, психолого-педагогическими основами и современными образовательными технологиями; способами организации образовательного процесса в соответствии с требованиями образовательных стандартов в условиях цифровой трансформации образования.
ПК-1.2: Умеет: использовать педагогически обоснованные формы, методы и приемы организации деятельности обучающихся; применять современные образовательные технологии; создавать образовательную среду, обеспечивающую формирование у обучающихся образовательных результатов, предусмотренных ФГОС и(или) образовательными стандартами, установленными образовательной организацией, и(или) образовательной программой.	
Знать:	
Уровень 1	Знает педагогически обоснованные формы, методы и приемы организации деятельности обучающихся, современные образовательные технологии и способы создания образовательной среды, обеспечивающих формирование у школьников образовательных результатов, предусмотренных ФГОС и/или образовательными стандартами, установленными образовательной организацией или образовательной программой.
Уровень 2	Имеет представление о педагогически обоснованных формах, методах и приемах организации деятельности обучающихся, современных образовательных технологиях и способах создания образовательной среды, обеспечивающих формирование у школьников образовательных результатов, предусмотренных ФГОС и/или образовательными стандартами, установленными образовательной организацией, и/или образовательной программой.
Уровень 3	Обладает базовыми знаниями о педагогически обоснованных формах, методах и приемах организации деятельности обучающихся, современных образовательных технологиях и способах создания образовательной среды, обеспечивающей формирование у школьников образовательных результатов, предусмотренных ФГОС и/или образовательными стандартами, установленными образовательной организацией, и/или образовательной программой.
Уметь:	
Уровень 1	Умеет эффективно использовать педагогически обоснованные формы, методы и приемы организации деятельности обучающихся, современные образовательные технологии и создавать образовательную среду, обеспечивающую формирование у школьников образовательных результатов, предусмотренных ФГОС и/или образовательными стандартами, установленными образовательной организацией, и/или образовательной программой.
Уровень 2	Может испытывать некоторые трудности при использовании педагогически обоснованных форм, методов и приемов организации деятельности обучающихся, современных образовательных технологий и создании образовательной среды, обеспечивающей формирование у обучающихся образовательных результатов, предусмотренных ФГОС и/или образовательными стандартами, установленными образовательной организацией, и/или образовательной программой.

Уровень 3	Способен применять базовые навыки использования педагогически обоснованных форм, методов и приемов организации деятельности обучающихся, современных образовательных технологий и создания образовательной среды, обеспечивающей формирование у обучающихся образовательных результатов, предусмотренных ФГОС и/или образовательными стандартами, установленными образовательной организацией, и/или образовательной программой.
Владеть:	
Уровень 1	Владеет навыками эффективного использования педагогически обоснованных форм, методов и приемов организации деятельности обучающихся, современных образовательных технологий и создания образовательной среды, обеспечивающей формирование у школьников образовательных результатов, предусмотренных ФГОС и/или образовательными стандартами, установленными образовательной организацией, и/или образовательной программой.
Уровень 2	Может испытывать некоторые трудности при демонстрации навыков использования педагогически обоснованных форм, методов и приемов организации деятельности обучающихся, современных образовательных технологий и создания образовательной среды, обеспечивающей формирование у школьников образовательных результатов, предусмотренных ФГОС и/или образовательными стандартами, установленными образовательной организацией, и/или образовательной программой.
Уровень 3	Способен применять базовые навыки использования педагогически обоснованных форм, методов и приемов организации деятельности обучающихся, современных образовательных технологий и создания образовательной среды, обеспечивающей формирование у школьников образовательных результатов, предусмотренных ФГОС и/или образовательными стандартами, установленными образовательной организацией, и/или образовательной программой.
ПК-1.3:Владеет навыками профессиональной деятельности по реализации программ учебных дисциплин, в том числе в условиях цифровой трансформации образования.	
Знать:	
Уровень 1	Знает содержание и методику преподавания программ учебных дисциплин, включая цифровую трансформацию образования.
Уровень 2	Имеет общее представление о содержании и методике преподавания программ учебных дисциплин, включая цифровую трансформацию. образования.
Уровень 3	Обладает базовыми знаниями о содержании и методике преподавания программ учебных дисциплин, включая цифровую трансформацию образования.
Уметь:	
Уровень 1	Умеет разрабатывать и реализовывать программы учебных дисциплин, учитывая особенности цифровой трансформации образования.
Уровень 2	Может испытывать некоторые трудности при разработке и реализации программ учебных дисциплин, учитывая особенности цифровой трансформации образования.
Уровень 3	Способен применять базовые навыки разработки и реализации программ учебных дисциплин, учитывая особенности цифровой трансформации образования.
Владеть:	
Уровень 1	Владеет навыками профессиональной деятельности по реализации программ учебных дисциплин, в том числе в условиях цифровой трансформации образования.
Уровень 2	Может испытывать некоторые трудности при демонстрации навыков профессиональной деятельности по реализации программ учебных дисциплин, в том числе в условиях цифровой трансформации образования.

Уровень 3	Способен применять базовые навыки профессиональной деятельности по реализации программ учебных дисциплин, в том числе в условиях цифровой трансформации образования.

Электронный учебный курс "Инноватика в современном начальном образовании", созданный в системе Moodle, предоставляет магистрантам все необходимое для полноценного освоения учебного материала. Работа на сайте предполагает выполнение продуктивных заданий, способствующих развитию методической компетентности магистрантов. Для наглядности приведем некоторые задания.

I. После работы с текстовым документом (О.И. Истрофилова Инновационные процессы в образовании // Учебно-методическое пособие, Нижневартовск. – 2014) студенты индивидуально/ в паре/ группе создавали ментальные карты в Google Docs (Xmind; Mind Map). 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.

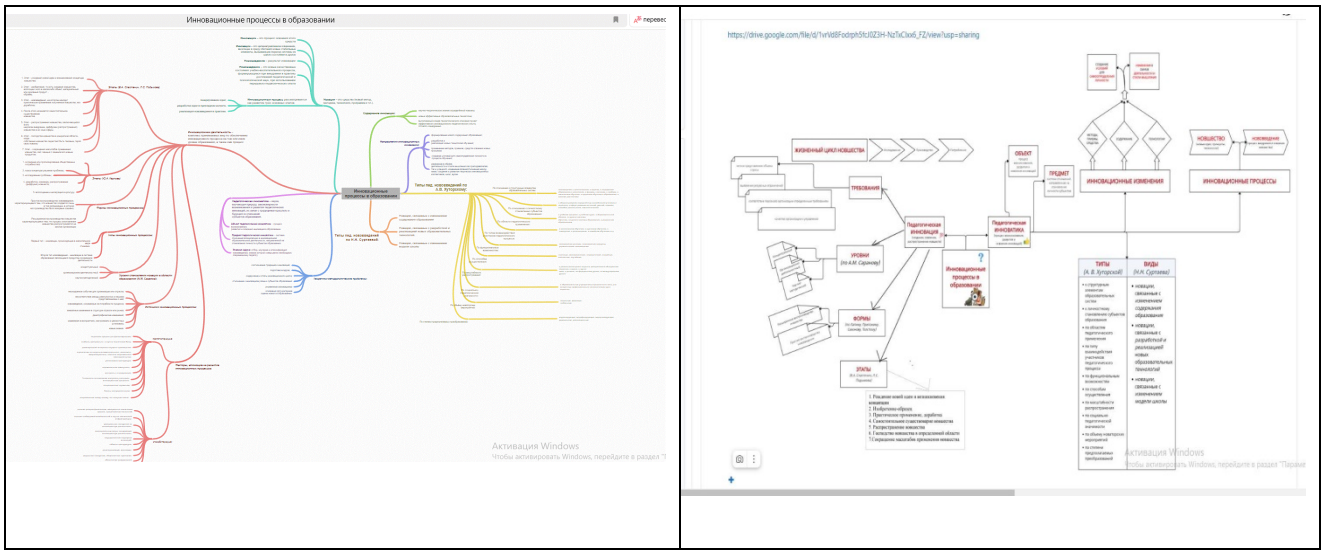


Рисунок 1 - Ментальная карта

Элемент курса «Форум» был использован в качестве среды для публикации студентами своих работ и последующего коллективного обсуждения и оценивания их. Учитывая важность взаимопроверки (способствует развитию критического мышления, коммуникативной компетентности), подобная работа проводилась систематически в процессе обучения. Качественное образование невозможно, на наш взгляд, без развития у студентов умения анализировать и оценивать выполненную работу, поэтому уровень сформированности данного показателя можно оценить: 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 [6, с. 410-411].

II. Учитывая, что в результате изучения предметов «Русский язык» и «Литературное чтение» на уровне начального общего образования у обучающегося в процессе работы с информацией будут сформированы познавательные универсальные учебные действия:

- анализировать и создавать текстовую, видео, графическую, звуковую информацию в соответствии с учебной задачей; понимать лингвистическую информацию, зафиксированную в виде таблиц, схем; самостоятельно создавать схемы, таблицы для представления лингвистической информации [14, с. 33];

- анализировать и создавать текстовую, видео, графическую, звуковую информацию в соответствии с учебной задачей; самостоятельно создавать схемы, таблицы для представления информации [13, с. 27], магистранты должны были подобрать или придумать задания, **в которых необходимо использовать прием/ы/ работы с несплошным текстом**.

Приведем несколько примеров:

а) Выпишите те слова, которые образовались путём:

- сложения основ, с помощью соединительных гласных или без них;
- сложения целых слов.

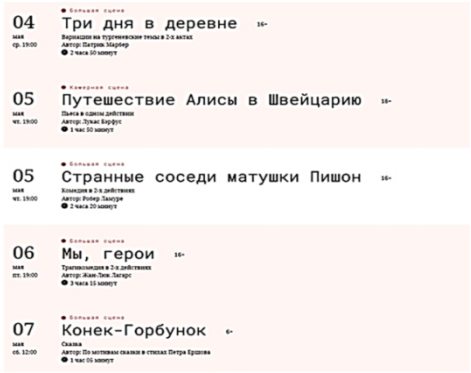


Рисунок 2 - Работа с несплошными текстами

Назовите дату, когда в театре спектакль можно посмотреть днем.

б)



Рисунок 3 - Работа с несплошными текстами

в)

Желаем вам приятного просмотра!

Дельфинарий

Заказ № 278, тираж 1000, 04.2014

М. ВДНХ, проспект Мира, стр. 119, ВВЦ, стр. 461
Представление в дельфинарии
Трибуна, ряд 9, место 19
Дата: 20 мая 2014 г. Время: 16:00
Цена: 400 руб.

После третьего звонка вход в зал запрещен. Опоздавшие зрители теряют право на места, указанные в билетах. Возврат или обмен билета возможны только в случае отмены мероприятия. Приобретая билет, зритель обязуется не производить в зале фотосъемку, видео- и аудиозапись.

Организатор: ООО «Мир дельфинов»
ООО «Мир дельфинов», ИНН 83764876284, ОГРН 847208478374, г. Москва, ул. Мясниковская, д. 171, офис 17

БИЛЕТ СЕРИЯ ВА № 032430

Типография ООО «Печать», ИНН 83764876283, ОГРН 847208474656, г. Москва, www.tipografia.su, (495) 780-80-80

Рисунок 4 - Работа с несплошными текстами

Рассмотрите билет и выполните задание :

Прочитайте записку от мамы. Заполните пробелы, сделанные в тексте.

Записка

Миша, я ушла на работу. Не забудь, ты сегодня с сестрой идёшь в_____. Доехать очень просто. На метро до станции _____, а там найдте_____. Выехать лучше пораньше, потому что_____.

III. Методическая компетентность студентов проявлялась в умении разрабатывать задания, включающие приемы для развития критического мышления у школьников:

а)

РУССКИЙ ЯЗЫК RAFT технология Речевые формулы этикета

После знакомства с теоретической информацией (чтение текста, просмотр видео) выполняется практическая часть. Каждый ребенок составляет из предложенных позиций **набор**:

Роль (*Кто?*): ученик 4 класса, родитель, прохожий, пассажир, покупатель, учитель, друг ...

Аудитория (*Кому?*): другу, родителю, знакомому, водителю, продавцу, ученику, директору ...

Формат (*Что?*): СМС, письмо, заявление, записка, заметка, комментарий в соц. сетях, звонок (диалог), ...

Тема (*О чём?*): школа, работа, предпочтения, просьба, пожелание, недовольство, благодарность ...

Затем в течение определенного времени дети конструируют текст под выбранные ими условия.

Умение "вживаться" в разные роли и создавать тексты по заданным условиям поможет обучающимся смотреть на жизненные явления с разных сторон.

Рисунок 5 - Критическое мышление

б) Прием "Концептуальная таблица" на примере сравнения двух сказок.

В идеале учащиеся сами формулируют критерии линии сравнения. На примере имеются готовые критерии, а также пустые поля, которые можно/нужно заполнить.

ЛИНИЯ СРАВНЕНИЯ	«СКАЗКА О МЕРТВОЙ ЦАРЕВНЕ И О СЕМИ БОГАТЫРЯХ»	«БЕЛОСНЕЖКА И СЕМЬ ГНОМОВ»
Дата написания		
Автор		
..		
Главные герои		
Зачин		
Завязка		
Попытки устранения главной героини		
Поиск главной героини		
Кульминация		
Судьба царицы/ королевы		
..		
..		
..		

Рисунок 6 - "Концептуальная таблица"

IV. В процессе работы с текстом магистранты разрабатывали задания, направленные на формирование/развитие основных групп читательских умений: общее понимание, ориентация в тексте; глубокое и детальное понимание текста; использование информации из текста для различных целей. Примеры заданий.

Общее понимание, ориентация в тексте:

В роще

Дети пришли в рощу. Там весело и шумно. Пчела брала мёд с цветка. Муравей тащил травинку. Голубь строил гнездо для голубят. Зайчик бежал к ручью. Ручей журчал по камням. Он работал. Ручей поил чистой водой людей и животных. (К. Ушинский)

1. Куда пришли дети? 2. Каких животных дети увидели? 3. Кто в рассказе работал для людей и животных? Подчеркните.

Глубокое и детальное понимание текста:

Синица

В саду с ветки на ветку перелетает небольшая шустрая птичка, ростом поменьше воробья. Спинка у нее серая, грудка желтая, на голове черная бархатная шапочка. Это птица-синица. В сад она за добычей прилетела: за жучками и за гусеницами.

Большой вред наносят они садам. Одни грызут листья на фруктовых деревьях, другие портят плоды. Возьмешь яблоко, разломишь его пополам, а внутри червячок. Вот этих-то вредителей и ловит синица, недаром её называют сторожем наших садов. Увидит своим зорким глазом добычу, схватит ее клювом и съест. (По Г. Скребицкому)

1. Опиши птицу, используя слова из текста. 2. Кто в тексте назван «вредителями»? Почему? 3. Почему синица в тексте названа сторожем садов?

Использование информации из текста для различных целей:

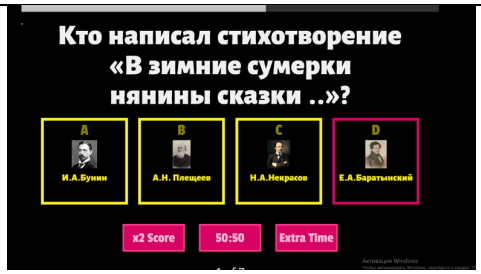
В роще

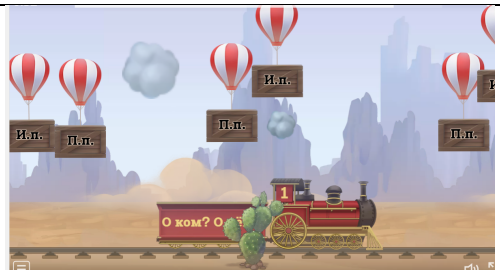
Дети пришли в рощу. Там весело и шумно. Пчела брала мёд с цветка. Муравей тащил травинку. Голубь строил гнездо для голубят. Зайчик бежал к ручью. Ручей журчал по камням. Он работал. Ручей поил чистой водой людей и животных. (К. Ушинский)

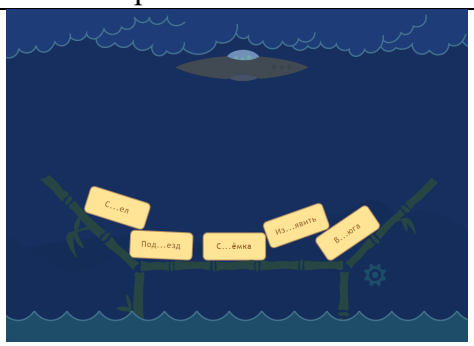
Посмотреть видеофрагмент про ручей, природу, чтобы дети прочувствовали атмосферу сюжета, провести беседу о каждом герое рассказа и их роли в природе. Можно обсудить с детьми то, как мы можем помогать ручьям, сохранять природу

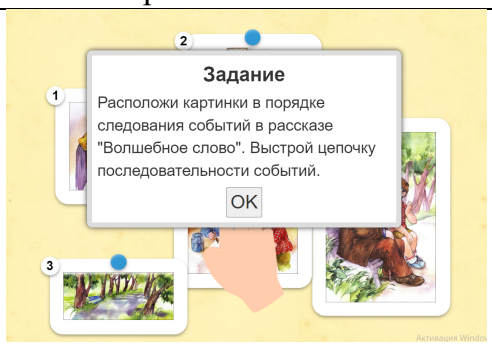
Подготовить материалы: пластилин, камни, срез пластиковой бутылки, крышка от контейнера. На уроке технологии с детьми создать пластилиновый мультфильм по сюжету. Детей разделить на группы, слепить всех героев, учителю воссоздать макет ручья, смонтировать кадры и представить работу на классном часе и родительском собрании.

V. Рассматривая возможности использования ИКТ в образовательном процессе, обучающиеся представляли упражнения или задания, которые можно использовать на уроках литерного чтения и русского языка [4; 5; 9]:

<table>
<tr>
<td> 

https://wordwall.net/</td>
<td> 

https://wordwall.net/</td>
</tr>
<tr>
<td> 

https://etreniki.ru</td>
<td> 

https://learningapps.orgnj20</td>
</tr>
</table>

Рис.7. Использование ИКТ в образовательном процессе

VI. Изучая технологию проблемного обучения, студенты получили задание: разработать урок, который содержит проблемную задачу. В качестве примера приводим следующий вариант работы:

ТЕМА: Что умеет –ь-?

(Правописание мягкого знака в существительных после шипящих, 3 класс)

(Цель: продемонстрировать умение организовать интерактивное взаимодействие с младшими школьниками в процессе организации исследовательской деятельности на уроке. Провести побуждающий диалог. Сформулировать проблему с правописанием «ь» в именах существительных после шипящих. Проблемная ситуация создана практическим заданием. Необходимо выявить противоречие. Сформулировать тему исследования.)

ХОД УРОКА

I. Организация класса.

Учитель:

Звонок звенит и не смолкает,

Школьникам напоминает:

В класс быстрее торопитесь,

На места свои садитесь!

II. Актуализация знаний.

1.Минутка каллиграфии: по образцу.

2. Словарный диктант: ненастный, устный, адрес, извините, праздник, чувствовать, ванна, кормушка.

3.Оределение падежей. Работа с карточками.

- Что такое существительное?
- Какие грамматические формы имеет эта часть речи?
- Какие падежи знаете?
- На что обращаете внимание, чтобы определить падеж?
- Определите падеж в данных существительных (работа по карточкам).

4.Работа с деформированным текстом. Работа в паре.

Восстановите предложение и определите падеж существительных:

- в, было, весело, зоопарке, как,
- из, медведь, клетки, выпрашивал, лакомства,
- ногой, слон, топал, серый.

III. Подготовка учащихся к восприятию нового учебного материала.

1. Актуализация знаний. Анализ пословиц. Определение назначения ь.

- Прочитайте пословицы.

Ученье - луч света, а неученье - тьма.

Хорошую речь хорошо и слушать.

- Объясните смысл пословиц. Что общего в этих пословицах?

(Ученики объясняют смысл пословиц, орфограммы и записывают одну из них (по выбору) в тетрадь.) Назовите слова с ь знаком.

- Что обозначает буква "ь знак" в словах ученье, неученье? (разделяет согласный и гласный указывая, что в словах есть звук [й’]);

А в словах: тьма, слушать (смягчает согласный);

Так какова же роль мягкого знака в словах:

Обобщение: ь знак может выполнять в словах 2 функции. Какие?

- указывать на мягкость предыдущего согласного;
- разделять согласный и гласный, указывая, что в словах есть звук [й’].

2.Создание ситуации, приводящей к постановке учебной задачи.

- В какую группу вы отнесёте слово речь? Почему?
- Для чего в нем пишется ь знак?

Наблюдение над словом.

- На какой звук оканчивается слово? (Мягкий, непарный).
- Если я закрою ь знак, слово произнесется так же, как и с ь знаком?
- Нужен ли «ь» знак для обозначения мягкости согласного [ч']? (Нет).
- Значит, в 1 группу это слово не отнесем, во вторую тоже.
- Это какая-то новая работа «ь» знака.

Вывод: ь знак в этом слове не указывает на мягкость, [ч'] и без него мягкий.

3. Постановка проблемы учащимися.

- Какая возникла проблема?

(Выяснить, почему в существительных, оканчивающихся на шипящий в ед. ч. пишется ь знак).

- Я хочу предложить вам еще одно слово, которое оканчивается на шипящий, встретившееся в пословицах. Найдите это существительное. (Луч)

- Что вы можете сказать о написании этого слова? Может допущена ошибка?

4. Определение целей урока.

- Давайте сформулируем цель нашего урока.

Мы должны узнать, почему в существительных после шипящих в одних случаях пишется ь знак, а в других не пишется, познакомиться с новой темой «Мягкий знак в конце существительных после шипящих».

IV. Работа по теме урока.

(Класс делится на 2-3 группы, у каждой группы лист А3, с которым они будут работать в группе самостоятельно. После формулировки темы, дети создают запись на плакате, решение проблемы записывают в своем варианте, как поняли. Форма записи любая – таблица, кластер, чертеж, рисунок и т.д.)

1. Постановка учебной задачи. Работа в группах. Игра «Точка зрения», когда группы доказывают правильность противоположных точек зрения. Обсуждают свои аргументы.

– Сделайте вывод о правописании ь после шипящих в именах существительных. (Прочитайте им. сущ. левого столбика и определите их род и число.

уж	рожь
камыш	мышь
луч	ночь
плащ	помощь

(Обсуждение в группах) и запись на плакате.)

2. Заслушивание группы.

3. Слушают сказку о мягком знаке (написание -ь- в конце им. сущ. женского рода ед. числа после ж,ч, ш, щ.). https://www.youtube.com/watch?v=u6-UQzHdzGs

Вывод:

- после шипящих мягкий знак пишется только в им. сущ. ж.р. ед.ч.;

- в м.р. им. сущ. в конце слов после шипящих мягкий знак не пишется.

4. Чтение правил. Формулировка правила на плакате.

V. Закрепление материала.

1. Первичное закрепление. Классификация слов, представленных на плакате.

- Объясните написание слов, словосочетаний. https://learningapps.org/25778856

1. Кирпич, ночь, помощь, рожь, нож, камыш, глушь, течь, меч, мяч, чиж..

2. Верный товарищ, скорая помощь, новый плащ, тёмная ночь.

2.Разбор предложений. По одному предложению сделать запись на плакате.

- Объясните написание орфограмм.

- Составить предложения с именами сущ. и выделите главные члены предложения.

3. Самостоятельная работа. На плакате наклеен конверт, в котором находятся задания. Вариант карточек.

- Перепишите, вставляя подходящие по смыслу слова. Укажите род им. сущ.

Возьми _____ и отопри дверь. Принеси дров и затопи ____ . Всю ___ была вьюга. Сад охраняет ____ . В ____ кладут свёклу, капусту ,морковь, картофель.

VI. Рефлексия.

- Что вы узнали о существительных с шипящими на конце? - Когда пишется ь после шипящих?

В конце своего исследования подводим итоги, что получилось, что узнали, что еще хотел бы узнать. Запишите свои выводы в таблицу:

Я узнал…	Я научился…	Я хочу узнать….	Я хочу научиться

VII. Домашнее задание.

Раздаточный материал:

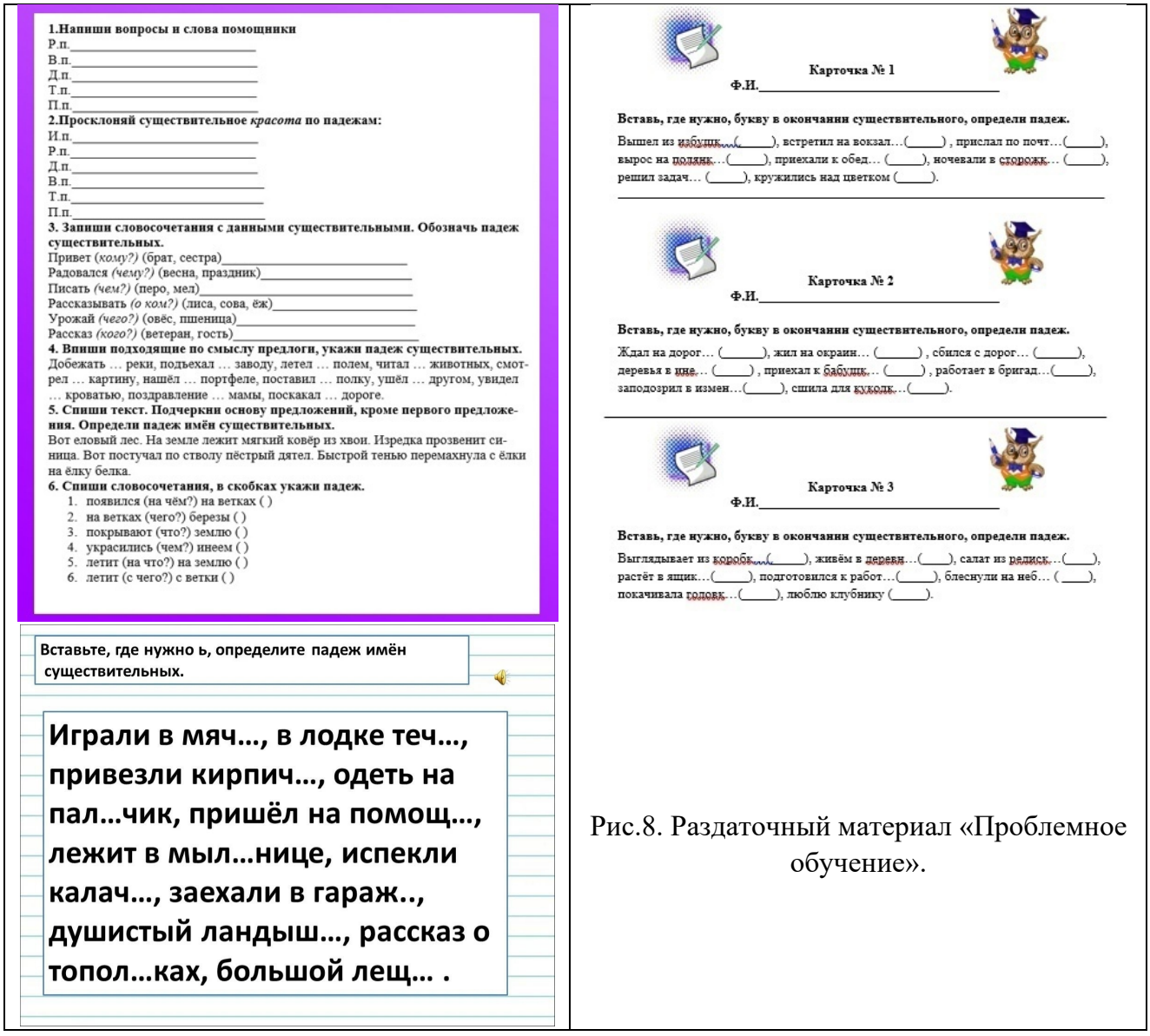


Рис.8. Раздаточный материал «Проблемное обучение».

Обязательный этап занятия: анализ фрагментов/ конспектов уроков. При этом обращается внимание на то, каким образом было получено новое знание; на создание условий для включенности школьников в работу; на релевантность действий учителя; на учёт дидактических принципов.

VII. Овладевая технологией групповой работы, магистранты разрабатывали фрагменты уроков, в ходе которых планировалась эта форма организации учебного процесса. Например,

Тема: Приставка (2 класс)

Работа в группах.

- Я предлагаю вам стать исследователями. Мы будем изучать приставки. Работать мы будем по группам. Проанализируйте слова, записанные на ваших листах, и ответьте на вопросы, которые у вас есть, а затем сделайте вывод, что такое приставка.

- Вспомним правила работы в группе.

На карточках слова:

1 группа: убежал, забежал, выбежал.

2 группа: запеть, напеть, спеть.

3 группа: зачитать, перечитать, дочитать.

4 группа: улететь, подлететь, залететь.

Вопросы:

- Что такое приставка? Приставка – это _____

- Где находится? Находится _____

- Для чего служит? Служит _____

- Как обозначается? Обозначается _____

- Если у вас возникли затруднения, обратитесь к правилу и ответьте на вопрос еще раз. 1 группа на 1 вопрос, 2-я на 2 и т.д.

Работа в парах.

1. Образуйте от слов полз, свистел, мыл, нёс, вёз, слова с приставками на-, за-, пере-, по-, от-, при-. Запишите, выделите приставки.

2. Проведите взаимопроверку, обменяйтесь карточками с соседом, проанализируйте, есть ли у вас одинаковые и разные варианты.

3. Составьте предложения с одним из слов.

Очевидно, что использование разнообразных форматов заданий способствует тренировке различных компетентностей у магистрантов, задействовав при этом разные способы мышления. Самостоятельная работа является важным инструментом для развития мотивации студентов, их методической компетенции и профессиональных качеств. Кроме того, самостоятельная работа способствует развитию критического мышления, аналитических способностей. В целом, самостоятельная работа является неотъемлемой частью образовательного процесса и играет важную роль в подготовке выпускников к будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, в результате изучения курса "Инноватика в предметной области "Филология" студенты получают знания об инновационных подходах и образовательных технологиях, которые помогают им стать квалифицированными специалистами, способными применять современные методы обучения.

Список литературы

1. Автушко Л.И., Веккессер М.В., Кулакова Н.В., Спиридонова Г.С., Бахор Т.А., Зырянова О.Н., Мамаева С.В. Развитие методической компетентности студентов посредством использования метода case-study в рамках преподавания филологических дисциплин //Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. – 406.

2. Автушко Л.И., Веккессер М.В., Кулакова Н.В. Методические рекомендации к изучению понятия «слово» младшими школьниками с использованием проблемно-диалогической технологии//Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. С. 1118. URL: http://www.science-education.ru/121-19617 (дата обращения: 05.07.2024).

3. 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. – М., 2020. – С. 58-66.

4. 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. Сб. мат. Всероссийской научно-практич. конференции с междунар. участием. – М., 2020. – С. 126-132.

5. 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.

6. Кулакова Н.В. Развитие методической компетентности студентов в рамках преподавания дисциплины «Методика обучения русскому языку и литературному чтению» в КГПУ им. В.П. Астафьева // Современное высшее образование: идеи, технологии, результаты: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2021. – 479 с, – С. 405-421.

7. Кулакова Н.В. Разработка РПД «Методика преподавания русского языка в начальной школе с практикумом» с учетом внедрения «Ядра высшего педагогического образования» // В сборнике: Шамовские чтения. Сборник статей XV Международной научно-практической конференции: в 2 ч.. М.., 2023. – Ч. 2. – С. 670-675.

8. Кулакова Н.В. РПД «Инноватика в современном начальном образовании» - URL: https://rpd.kspu.ru/web-rpd/RPD/Index/1653686/24531 (дата обращения: 05.07.2024)

9. Кулакова Н.В., Колесникова Т.А., Назранова К.А. Теоретические основы использования информационно-коммуникационных технологий как средства развития словарного запаса младшего школьника // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-2. – С. 197-201.

10. Пичугин С.С. Развитие профессиональных компетенций педагога начальной школы в контексте реализации воспитательного потенциала урока // Герценовские чтения. – Начальное образование. – 2022. – Т. 13. № 2. – С. 145-148.

11. Пичугин С.С., Шевелёва Н.Н, Лесин С.М. Реализация воспитательного потенциала урока в условиях введения обновленного ФГОС НОО: аспекты развития профессиональных компетенций современного педагога // Воспитание и социализация в современной социокультурной среде. – СПб., 2022. – С. 180-185.

12. 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 (дата обращения: 05.07.2024)

13. Федеральная рабочая программа начального общего образования. Литературное чтение. М.: 2022. Электронный ресурс. edsoo.ru (дата обращения: 05.07.2024)

14. Федеральная рабочая программа начального общего образования. Русский язык. М.: 2022. Электронный ресурс. edsoo.ru (дата обращения: 05.07.2024)

2.3. Обучение студентов неязыковых специальностей фразовым глаголам: особенности, подходы и принципы (на материале английского языка)

Успешность владения иностранным языком напрямую зависит от объема словарного запаса, одним из способов обогащения которого является усвоение полисемантичных слов. Объем таких лексических единиц в английском языке (далее - АЯ) значительный. Во-первых, это определяется тем, что в АЯ слово может являться практически любой частью речи, например, light может переводиться как свет (сущ.), легкий (прил.), зажигать (гл.). А, во-вторых, наличием в АЯ языке значительного количества устойчивых (идиоматических) сочетаний базового (мотивирующего) глагола и наречия, или глагола и предлога, или глагола с наречием и предлогом одновременно, которые называют фразовыми глаголами (далее - ФГ). Согласно статистическим данным, ФГ составляют 40% речи носителя языка, в то время как в речи изучающего АЯ практически отсутствуют [18, с.172-180]. Таким образом, ФГ являются неотъемлемой частью АЯ и требуют изучения, особенно в целях бытовой коммуникации, где ФГ находят широкое применение.

Заметим, что в отличие от обычных глаголов, обозначающих действия и состояния, ФГ уточняют пространственные, временные и иные особенности этих действий и состояний, давая им более точную семантическую характеристику, но в то же время значительно усложняющую декодирование их емкого семантического содержания [1, с. 23-35].

Тем самым изучение ФГ имеет широкое практическое значение. И несмотря на наличие ряда трудностей при изучении, актуальность владения ФГ очевидна, поскольку для того, чтобы английская разговорная речь была сходна с аутентичной и лексически богатой, необходимо насыщать ее не только разнообразными грамматическими конструкциями, но и достаточным количеством синонимов, помогающих избежать повторения, а также идиоматическими выражениями, в том числе и ФГ [10].

Следует заметить, что многие проблемы изучения ФГ в целом, и в высшем учебном заведении в частности, пока являются нерешенными. Данная ситуация объясняется тем, что, во-первых, немногие исследователи обращались к теме ФГ. Во-вторых, в большинстве научных работ ФГ изучаются с позиций лингвистики, тем самым результаты исследований сводятся к теоретическим умозаключениям, которые уточняют понимание сущности и особенностей ФГ как языкового явления.

Обзор отечественной и зарубежной литературы по теме исследования. Первые работы по фразеологии АЯ были написаны Л. Смитом, который впервые определил понятие «фразовый глагол» [19]. Позднее существенный вклад в разработку темы внесли А. Кеннеди, Х. Фоулер, И.Е. Аничков. Н.Н. Амосова предложила разделить ФГ по значению, которое им придает послелог (направительное, например, come back, go away; видовое, например, speak out, lie down; усилительное, например, end up, die down) [2, с. 133]; А.Таха [34] и Д. Болинджер [21] охарактеризовали особенности ФГ и их структуру; Б. Фрейзер [27] и Л. Бринтон [22] осуществили исследование разнообразных частиц (послелогов), входящих в состав ФГ; Дж. Поуви предложил классификацию ФГ на основе значения частиц (послелогов) [17].

На современном этапе развития языкознания можно отметить исследования зарубежных авторов М. Маккарти и Р. Картера, которые разделяют ФГ на переходные и непереходные [23, с. 432] и С. Тима, описывающего особенности использования частиц (полелогов) в современном АЯ [35]. А также труды отечественных исследователей Г.И. Ахмановой [4], Д.С. Малых [14], В.Г. Шабаева [20], О.П. Дмитриевой [9] по вопросам

терминологии ФГ и исследования ФГ как части фразеологической системы АЯ; работы Д.С. Виноградовой [6], которая предлагает классификацию ФГ на основе семантического анализа значений наиболее распространенных частиц, входящих во ФГ, и Т.Б. Пивоненковой [16] о семантической классификации ФГ, связанных с состоянием человека.

В то же время практикоориентированных работ о методике обучения английским ФГ с учетом их специфики как языкового явления существенно меньше. Наиболее значимыми в рамках данного исследования являются труды Г.М. Нуриахметова, З.К. Гутновой, Н.И. Бохач, М.С. Переверткиной, И.М. Ештокиной об обучении ФГ студентов языкового вуза и работы Л.А. Нежведиловой, А.Р. Заболотской, Е.В. Лопатиной, Н.И. Рокуновой и О.В. Слугиной об обучении ФГ студентов неязыкового вуза.

В рамках данных исследований были охарактеризованы различные подходы к обучению фразовым глаголам (Н.И. Рокунова, О.В. Слугина, З.К. Гутнова, Н.И. Бохач, М.С. Переверткина) и разнообразные методы (категоризация, работа над основным глаголом, изучение аутентичных текстов – М.И. Ештокина; изучение ФГ в процессе чтения литературных текстов - Г.М. Нуриахметов, Е.В. Лопатина; изучение ФГ в процессе знакомства с устной речью - З.К. Гутнова, Н.В. Авдевич). Тем самым, на сегодняшний день вопросы обучения студентов ФГ еще находятся в стадии разработки, а методические подходы требуют дальнейшей апробации.

Таким образом, возникает **противоречие** между необходимостью освоения большого числа отличающихся полисемичностью ФГ и недостаточной разработанностью методики обучения пониманию, интерпретации и использованию ФГ.

Разрешить данного противоречие возможно с помощью проведения анализа существующих методических подходов к обучению ФГ и разработки на основе существующих достижений эффективной методики обучения ФГ в процессе иноязычной коммуникации. В связи с чем, **цель данного исследования** – выявить наиболее эффективные методические подходы к обучению студентов неязыковых факультетов ФГ и разработать принципы обучения ФГ как основу эффективной методики обучения пониманию, интерпретации и использованию ФГ.

Достижение указанной цели потребовало решения следующих **задач:**

- уточнить понятие «фразовый глагол» и определить место ФГ в системе обучения АЯ студентов неязыковых факультетов;

- выявить основные сложности, связанные с использованием ФГ;

- провести сравнение основных применяемых на сегодняшний день методических подходов к изучению ФГ;

- разработать принципы обучения студентов неязыковых факультетов пониманию, интерпретации и использованию ФГ.

При проведении данной работы использовались такие **методы исследования** как анализ отечественной и зарубежной научной и методической литературы и источников; обобщение и систематизация полученной информации; эксперимент; статистические методы, сравнительный анализ данных.

Были получены следующие **результаты**.

Термин «фразовый глагол» является достаточно устоявшимся как в российской, так и в зарубежной лингвистике. В связи с чем, разъясняя студентам неязыковых вузов сущность такого явления как ФГ, целесообразно опираться на Оксфордский словарь, в котором под ФГ понимаются «verbs combined with an adverb or a preposition, or sometimes both,

to give a new meaning» [32]. Также для характеристики ФГ могут употребляться термины: verb phrase - глагольная фраза, compound verb - составной глагол, verb – adverb combination - сочетание глагола с наречием, verb – particle construction - конструкция из глагола с частицей [11].

Может быть использована терминология, применяемая в США и Канаде, где часто обозначают ФГ терминами word - verb - в том случае, если речь о сочетании глагола с предлогом или наречием, и three-part word-verb - если речь идет о сочетании глагола одновременно и с предлогом, и с наречием [4, с. 67].

В независимости от выбора применяемой на занятиях терминологии на АЯ, целесообразным является знакомство студентов с используемым отечественной лингвистике термином *послелог*, предложенным отечественным лингвистом И.Е. Аничковым, и объединяющим наречия и предлоги, которые следуют за глаголом [3]. Понимание назначение послелога поможет студентам выделять ФГ в тексте и не пытаться переводить глагол и следующую за ним частицу по отдельности. Это тем более важно, поскольку изучающие АЯ студенты неязыковых факультетов часто путают фразовые и обычные глаголы. Возьмем для примера два предложения:

1. I had to go over the bridge. – Я был вынужден перейти через мост.

2. *You have to go over your speech*. - Мне нужно повторить свою речь.

В первом предложении *go over* не является фразовым глаголом, в то время как во втором предложении *go over* – фразовый глагол, который можно перевести как «*повторять*». Для преодоления данных затруднений важно научить студентов выделять фразовые словосочетания и устойчивые конструкции в предложении [4].

Для лучшего понимания и применения ФГ важно познакомить студентов с общепринятой сегодня классификацией, предложенной С. О`Коннеллом [31]. Согласно ей, существуют следующие виды ФГ:

- Переходные (transitive) – глаголы, требующие использования прямого дополнения и подразделяющиеся в зависимости от места дополнения на:

✓ Неразделяемые (inseparable). Например*, break for, take after, turn into* и пр. Неразделяемыми являются все переходные и некоторые непереходные глаголы.

✓ Разделяемые (separable). Например, *break down, make out, turn around.* В число разделяемых входят только переходные глаголы.

- Непереходные (intransitive) – глаголы, не требующие использования вслед за собой прямого дополнения.

Сложность состоит в том, что в зависимости от своего лексического значения ФГ могут быть как переходными, так и непереходными. То есть в одном случае ФГ может быть разделяемым и требовать использование дополнение (например, *divorce breaks many families up – развод разрушает много семей*), а в другом случае - быть неразделяемым и, соответственно, не требовать дополнение (например, - *Our school broke up for the summer holidays – Наша школа закрылась на летние каникулы*).

- Неразделяемые глагол + предлог + объект (существительное или местоимение) + прямое дополнение. *They are looking for their pencils. - Они ищут свои карандаши.*

- Разделяемый или неразделяемый глагол + наречие (phrasal verbs). *Yesterday I came across my childhood photos.* – Я вчера наткнулась на свои детские фото.

- Фразово-предложные глаголы, представляющие собой связку глагол + наречие + предлог, за которой всегда следует прямое дополнение. Например, *come down with, get behind with, look forward to, turn over to* и др.

Однако, как отмечает А.Р. Заболотская данная классификация оставляет вне поля зрения семантические отношения между компонентами ФГ [11]. Поэтому, в дополнение к изложенной выше классификации, нужно ознакомить студентов с разделением ФГ на композиционные (compositional) и некомпозиционные или идиоматические (non-compositional or idiomatic) [35]. Перевод ФГ первой группы вытекает из лексического значения составляющих ФГ компонентов, в то время как лексические значения глаголов и послелогов в идиоматических конструкциях изменяются, и поэтому перевод ФГ нельзя вывести из значения составляющих его компонентов. Подобные глаголы необходимо заучивать.

Полисемичность ФГ представляет собой ещё одну сложность при их переводе. Например, глагол *take in* можно перевести как - предоставлять приют; брать (работу на дом); выписывать, регулярно получать (газету и т. п.); включать, содержать; принимать в долю; присоединять (территорию); усвоить, разобраться; обманывать, ушивать (одежду) и т.д., *go over* - пойти, сходить; сбегать; перечитывать; просматривать (что-л.); изучать в деталях; переходить; доставаться; иметь успех и т.д. Наличие большого количества вариантов перевода приводит к тому, что даже контексте перевод ФГ вызывает затруднения, особенно, когда речь идет об общении молодежи и подростков, поскольку изменения лексического значения слов в данной среде происходит чаще, чем у более старших поколений.

Сложности возникают и в ходе перевода русского языка на английский. Так, например, для перевода глагола *затевать, замышлять* могут быть использованы *get up to, put up, be up to; участвовать - get in, be in on.*

Из приведенных примеров видно сохранение одних и тех же послелогов при изменении мотивирующего глагола, что также усложняет процесс изучения ФГ. Действительно в АЯ синонимами могут быть ФГ с одним и тем же послелогом, а не с одним и тем же глаголом. Так, например, *get down, put down, take down, write down* являются синонимами для перевода глагола *записать*. Указанная особенность лежит в основе подхода к обучению ФГ, который можно обозначить как изучение ФГ «от обратного», т.е. от семантики послелогов. Однако данный подход еще недостаточно исследован и апробирован.

В современной практике преподавания основными подходами к обучению ФГ являются подход, базирующийся на изучении сочетаемости глагола с различными послелогами, и подход, основанный на изучении ФГ в рамках лексических тем [18].

Первый из указанных подходов, назовем его традиционным, чаще используется при обучении ФГ. Обучающиеся последовательно знакомятся с сочетаниями глагола с послелогами. Например, *look about / around* - оглядываться, осматриваться; *look after* - заботиться о ком-либо, *look ahead* - предвидеть, *look at* - смотреть на кого-либо (что-либо), *look back* – оглянуться, *look down (on)* - смотреть с презрением, *look for* – искать. Второй из подходов, суть которого состоит в объединении ФГ по тематическим группам и изучении их в рамках определенной темы («Здоровье», «Свободное время», «Спорт» и пр.), может быть назван ситуативно-тематическим. Данный подход используется реже, поскольку требует подбора материала, соответствующего не только лексической теме, но и уровню владения обучающихся грамматикой.

Сравнение ключевых подходов к изучению ФГ выявило следующие их особенности, преимущества и недостатки.

В рамках традиционного похода студенты последовательно изучают ФГ и их послелоги. Например, *look at, look for, look after, look like, look down, look up* и т.д. Для за-

поминания студенты выполняют ряд упражнений на соотнесение ФГ и их значений, глаголов и их послелогов; заполнение пробелов глаголами или их послелогами, перевод с АЯ на русский и наоборот, сочинение собственного связного текста с использованием ФГ.

Упражнения для изучения ФГ на основе традиционного подхода можно найти в пособиях Ю.С. Гуриковой и В.Е. Дюдяевой [8], Т.А. Кулаковой и Т.Д. Максимовой [13], Р. Мерфи (уровень Elementary) [30], Дж. Флауера (уроки 65 – 74 пособия Phrasal Verbs Organiser) [26], М. Эррея [25].

Данный подход дает возможность познакомить обучающихся изучать АЯ с таким явлением как ФГ, пополнить их словарный запас и решить проблему узнавания ФГ в контексте. Будучи знакомыми с ФГ при чтении англоязычных текстов, студенты легче идентифицируют фразовые глаголы.

Недостатком данного подхода изучения ФГ является большой объем фразовых словосочетаний, которые необходимо запомнить. Кроме того, при отсутствии релевантного контента, демонстрирующего примеры употребления конкретного ФГ, запоминание происходит тяжело, знания не являются прочными и практикоориентированными, что затрудняет решение студентами конкретных коммуникативных задач.

Одним из путей преодоления указанных трудностей является использование в учебном процессе ситуативно-тематического подхода, предполагающего объединение ФГ по тематическим группам и изучение ФГ в контексте решения какой-либо коммуникативной задачи. При этом, в связи с тем, что АЯ изучается в неязыковых вузах в два этапа: General English, а затем Professional English, целесообразно на первом этапе знакомиться с глаголами, касающимися рутинных ежедневных дел, а затем переходить на профессиональную лексику. При этом не стоит забывать о полисемичности фразовых глаголов, изучая различные значения одного и того же глагола в разных темах. Например, *turn out* – оказываться (General English), *turn out* – производить.

Данный подход представляется более интересным и, тем самым, более мотивирующим, однако начинающим изучать язык может быть сложно осваивать большой объем разноплановой лексики одновременно с применением грамматических структур, легко используемых студентами уровня Intermediate и выше, но вызывающих затруднения у студентов с более низким уровнем владения АЯ. Также трудность данного подхода заключается как в возможности отнесения одного и того же фразового глагола к различным пластам лексики, так и в полисемичности большинства ФГ [5, с.7].

Релевантный контент для работы со студентами по изучении ФГ в контексте представлен в пособиях В.В. Ильченко [12], Ю.О. Новиковой [15], в уроках 22 – 55 пособия М. Маккарти и Ф. О`Делла [31], уроках 75 – 88 в пособия Дж. Флауера [26], пособиях Destination для подготовки к государственным экзаменам издательства McMillan [24], во второй части словаря фразовых глаголов издательства Longman [33].

Также с учетом развития технологий изучаемый контент может включать в себя не только текстовые упражнения и аудиоматериалы, но и видео фрагменты, насыщенные изучаемой лексикой, актуальных мемы, комиксы и прочее. Аутентичные материалы содержат разнообразные ситуации общения, насыщенные ФГ, обладающими высокой коммуникативной ценностью. Изучая предлагаемые речевые ситуации, студенты имеют возможность окунуться в реальную языковую среду и, как показывает опыт применения этого метода, успешно овладеть ФГ.

Аналогичные материалы рекомендуется использовать в процессе применения логико-контекстуального подхода (термин предложен авторами статьи), сущность которого состоит в изучении послелогов и логики их использования.

Применение данного подхода является вполне обоснованным, поскольку ФГ английского языка не являются хаотическим множеством лексем. В них отмечается порядок, в котором можно выделить определённые тенденции [20]. Во многих случаях основное значение частицы представляет собой ось, вокруг которой группируются остальные смыслы [11]. В связи с этим, важно познакомится с изначальным лексическим значением частицы, что позволит оперировать широким кругом смыслов.

Несомненным преимуществом данного подхода к обучению является то, что он учит понимать общий смысл глагольного сочетания, и необходимость зазубривать ФГ отпадает, особенно, учитывая тот факт, что совершенно разные по смыслу глаголы под влиянием одного и того же послелога приобретают похожие значения и даже иногда становятся синонимами.

В процесс обучения ФГ на основе логико-контекстуального подхода задействованным оказывается не столько механизм запоминания устойчивых сочетаний, сколько логическое мышление. Усвоив основные значения послелогов, выполнив упражнения, которые ориентированы не столько на закрепление знаний ФГ, сколько на развитие языковой догадки и так называемого «чувства языка», обучающийся сможет значительно обогатить свой словарный запас и ввести в активную лексику значительное число ФГ. Данная методика подходит как для изучения послелогов, имеющих противоположный смысл, так и при изучении других послелогов.

К недостаткам логико-контекстуального подхода относится факт, что не всегда частица сообщает глаголу свое значение [11]. Также отсутствие жесткого требования заучивать фразовые словосочетания может привести к тому, что навыки понимания контекста, насыщенного ФГ, будут существенно превосходить навыки говорения в связи недостаточно твердым знанием на память ФГ. Данное затруднение может быть преодолено выполнением ряда упражнений на запоминание ФГ, которые можно найти в пособии Н.Ю. Голицыной [7], в уроках 9 – 15 пособия М. Маккарти и Ф. О`Делла [29], уроках 1– 64 пособия Phrasal Verbs Organiser Дж. Флауера [26], пособии К. Галлена, П. Хэндса, У. Макговерна и Дж.Райта [28].

Лучше всего применять данный подход при работе со студентами, имеющими высокий уровень знания языка, знакомыми с фразовыми глаголами и имеющими достаточный для применения языковой догадки запаса лексики. Однако эксперимент, участниками которого стали 146 студентов, имеющих уровень Elementary и Pre-Intermediate, показал эффективность применения данного подхода.

Эксперимент состоял из трех этапов: стартовое тестирование, знакомство с парами послелогов, имеющих противоположный смысл, - *up&down, back&forward, in&out, on&off*; заключительное тестирование. В ходе тестирования студентам было предложено дополнить глагол необходимым послелогом для получения фразового словосочетания, отвечающего смыслу данного предложения.

На представленных графиках (см.рис.1 и рис.2) виден положительный результат объяснения логики использования послелогов, выраженный в таких показателях как повышение нижней границы медианы на 1 балл, а также положительная динамика показателей, обозначающих ответы с наименьшим количеством баллов.

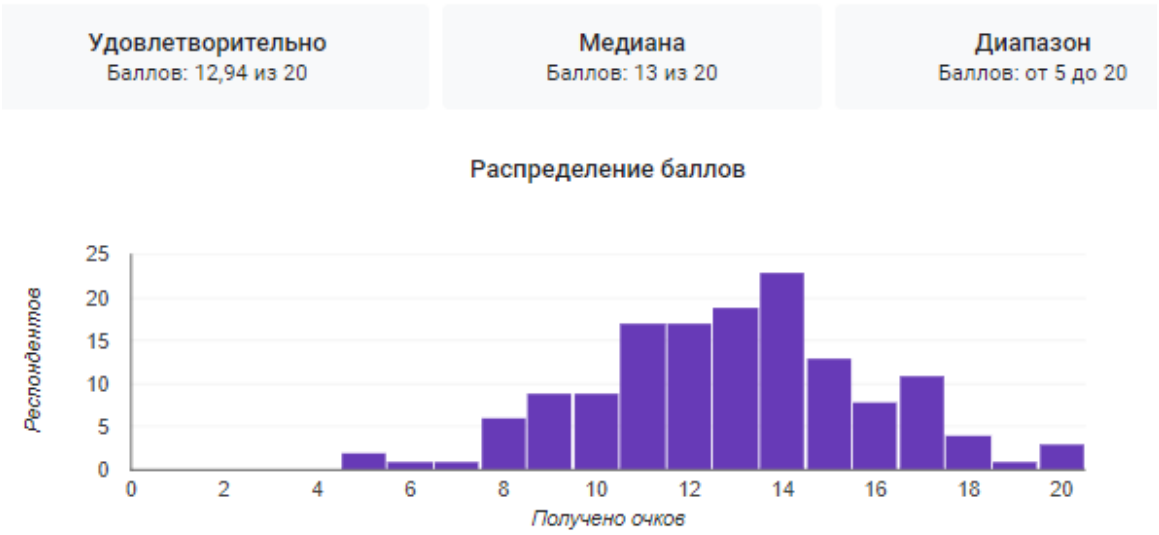


Рисунок 1 - Результаты выполнения студентами теста 1



Рисунок 2 - Результаты выполнения студентами теста 2

В процессе обучение студентов пониманию, интерпретации и использованию ФГ были выявлены следующие принципы, позволяющие сделать данный процесс более успешным:

- соответствие подхода к обучению уровню владения языком обучающихся;
- комбинированное использование методов обучения ФГ;
- изучение ФГ в контексте с использованием аутентичных материалов, соответствующих возрасту и интересам студентов;
- практическая ориентированность, т.е. изучение ФГ для применения в конкретных речевых ситуациях.

Опираясь на данные принципы и используя преимущества вышеупомянутых методов, можно существенно повысить эффективность обучения ФГ, успешно развивать идиоматичность речи студентов неязыковых факультетов и приобщать их к инокультурному способу выражения мысли.

Заключение

ФГ занимают существенное место в глагольной лексике АЯ и являются весьма употребительными в связи с тем, что позволяют точно и вместе с тем аутентично совершать иноязычную коммуникацию. Особенности фразовых глаголов (переходность / не-

переходность, разделяемость / неразделяемость, разнообразие конструкций и послелогов, полисемичность) осложняют процесс их запоминания и правильного применения. В связи с этим обучение использованию фразовых глаголов является длительным процессом.

Особенности и сложности использования английских ФГ в практике речи оказывают существенное влияние на методику обучения ФГ.

Авторами выделено три основных подхода к обучению ФГ: традиционный, ситуативно-тематический и логико-контекстуальный, каждый их которых имеет свои сильные и слабые стороны и которые должны применяться с учетом базовых принципов и таких факторов как уровень подготовленности студентов и количество часов, отведенное учебным планом на изучение АЯ (см.прил.1). Однако, вне зависимости от выбранного подхода к обучению ФГ, необходимо исходить из парадигмы личностно-ориентированного и практико-ориентированного обучения.

Ссылки на источники

1. Авдевич Н.В. Обучение студентов использованию английских фразовых глаголов в языке профессионального общения // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. - 2020. - Вып. 1 (834). - С. 23-35.

2. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии. - СПб.: Издательство Ленинградского университета, 1963. - 206 с.

3. Аничков И.Е. Труды по языкознанию / Сост. и отв. ред. В.П. Недялков; Рос. акад. наук, Ин-т лингвист. исслед. - СПб.: Наука, 1997. - 509с.

4. Ахманова, Г.И. Фразовые глаголы в языке и речи Текст. / Г. И. Ахманова // Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков. Выпуск 6. - М.: Изд-во МГУ, 1982. - С. 13-18.

5. Бухбиндер В.А. О системе упражнений // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия. - М.: Русский язык, 1979. - С. 92-99.

6. Виноградова Д.С. Фразовые глаголы в современном английском языке: терминология, особенности, классификация // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - 2019. - №12. // URL: https://cyberleninka.ru/article/n/frazovye-glagoly-v-sovremennom-angliyskom-yazyke-terminologiya-osobennosti-klassifikatsiya

7. Голицина Н.Ю. Английский язык. Фразовые глаголы / Н.Ю. Голицына. – М.: Издательство АСТ, 2019. – 64 с.

8. Гурикова Ю.С., Дюдяева В.Е. Фразовые глаголы - Ростов-на-Дону: Феникс, 2018. - 61 с.

9. Дмитриева О.П. Фразовый глагол как часть фразеологической системы английского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - 2016. - №8-1 - (62). // URL: https://cyberleninka.ru/article/n/frazovyy-glagol-kak-chast-frazeologicheskoy-sistemy-angliyskogo-yazyka

10. Ештокина М.И. Особенности обучения фразовым глаголам студентов-лингвистов // Наука, образование и культура. - 2018. - №1 (25). - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-frazovym-glagolam-studentov-lingvistov

11. Заболотская А.Р. Изучение структурно-семантических и грамматических особенностей фразовых глаголов английского языка студентами неязыковых специальностей // Филология и культура. - 2015. - № 4 (42). - 276 с.

12. Ильченко В.В. Фразовые глаголы в английском языке. - М.: Эксмо-Пресс, 2015. - 288 с.

13. Кулакова, Т.А. Максимова Т.Д. English Prepositions and Phrasal Verbs in Use. - Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2020. - 81 с.

14. Малых, Д.С. Определение фразового глагола и проблема послелога // Lingua mobilis. - 2009. - №3 (17). // URL: https://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-frazovogo-glagola-i-problema-posleloga

15. Новикова, Ю.О. English phrasal verbs in context / Ю.О. Новикова. – СПб.: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2022. - 44 с.

16. Пивоненкова Т.Б. Семантическая классификация фразовых глаголов с образным потенциалом // Вопросы современной лингвистики. - 2019. - №2. // URL: https://cyberleninka.ru/article/n/semanticheskaya-klassifikatsiya-frazovyh-glagolov-s-obraznym-potentsialom

17. Поуви Дж. Английские фразовые глаголы и их употребление. - М.: Высшая школа, 1990. - 176 с.

18. Рокунова Н.И., Слугина О.В. Основные подходы и принципы обучения английским фразовым глаголам студентов неязыковых специальностей // Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева, Саранск, РФ. - Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. - №4. - 2018. - С.172-180.

19. Смит, Л.П. Фразеология английского языка [Текст] / Перевод [с англ.] А. С. Игнатьева. - Москва: Учпедгиз, 1959. - 208 с.

20. Шабаев В.Г. Английские послелоги как словообразовательные и грамматические компоненты-концепты // Russian Journal of Education and Psychology. - 2015. - №11 (55). // URL: https://cyberleninka.ru/article/n/angliyskie-poslelogi-kak-slovoobrazovatelnye-i-grammaticheskie-komponenty-kontsepty

21. Bolinger, D. The Phrasal Verb in English. - Cambridge: Harvard University Press, 1971. - 187 p.

22. Brinton, L.J. The Development of English Aspectual Systems. Aspectualizes and postverbal particles - Cambridge: Cambridge University Press, 1988. - 307 p.

23. Carter R., McCarthy M. Cambridge Grammar of English. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. - 973 p.

24. Destination McMillan Macmillan Exam Skills for Russia: Grammar and Vocabulary Student's Book. L.: Macmillan Publishers Ltd., 2010. - 225 p.

25. Erray, M. 1000 Phrasal Verbs in context, 2007 // https://www.teflgames.com/phrasal_verbs.html

26. Flower J. Phrasal Verbs Organiser. - Обнинск: Титул, 2001. - 144 с.

27. Fraser, B. The Verb-Particle Combination in English - New York: Academic Press, 1976. - 125 p.

28. Gullen K., Hands P., McGovern U., Wright J. A Guide to Phrasal Verbs. - Chambers Harrop Publishers, Thomson, 2000. - 173 p.

29. McCarty M., O`Dell F. English Phrasal Verbs in Use. - Cambridge: University Press, 2017. – 190 p.

30. Murphy R. Essential Grammar in Use: A Self-Study Reference and Practice Book for Elementary Learners of English. – Cambridge: University Press, 2015. -320 p.

31. O'Connell S. Focus on Advanced English C.A.E. -Addison Wesley Longman Limited, 1999. - 240 p.

32. Oxford Learner`s Dictionaries // https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/ definition/english/phrasal-verb?q=phrasal+verbs

33. Phrasal verbs dictionary. N.Y. Longman Longman Phrasal Verbs Dictionary. - Pearson Education, 2000. - 623 p.

34. Taha, A.K. The structure of two-word verbs in English. - Language Learning 10, 1960. – p. 115-122.

35. Thim S. Phrasal Verbs: The English Verb-Particle Construction and Its History. - De Gruyter Mouton, 2013. - 302 p.

2.4. Методические аспекты организации учебной проектно-технологической практики для студентов педагогического вуза, обучающихся по профилю Безопасность жизнедеятельности

Современное общество ориентировано на подготовку в вузах выпускников, у которых сформированы компетенции, позволяющие успешно осуществлять профессиональную деятельность уже на начальном этапе трудоустройства. Формирование первичных профессиональных умений и навыков студентов начинается в ходе практического обучения, которому в ФГОС ВО уделено особенно важное значение. Задача вуза заключается в том, чтобы будущий педагог, учитель ОБЖ владел качествами, способствующими ситуативному целеполаганию, мобильности в принятии решений и достижению конкретных результатов в стандартных или опасных (чрезвычайных) условиях.

Проблеме организации, проведения, подведению итогов (оценивая результатов), значимости разных видов практик посвящено значительное количество исследований. По мнению Е.В. Еремка, А.И. Дзундза практика играет важную роль в формировании профессиональных компетенций. Полученный практический опыт позволяет студентам проектировать педагогическую деятельность, разрабатывать методические системы, методики и технологии обучения, осуществлять анализ результатов обучения. Практика раскрывает индивидуальные креативные способности студентов, готовит их к самостоятельному решению проблем, анализу, систематизации, обобщению и внедрению отечественного методического опыта в профессиональной области [4, с. 90].

В статье И.Н. Пустынниковой и соавт. рассматриваются особенности организации практик для будущих педагогов. Авторы исходят из того, что «практическая подготовка педагогов предусматривает единовременное «погружение» студентов-старшекурсников в практическую работу школьного учителя с выполнением всех функциональных обязанностей при высоком уровне самостоятельности и при почти завершенной теоретической подготовке. Такая модель организации предполагает единовременное параллельное развитие всех умений и навыков.

Практики позволяют избежать чрезмерной теоретизации педагогического процесса, … позволяют сформировать готовность большинства выпускников брать на себя персональную ответственность за определенную деятельность, инициативность, оригинальность мышления, стремление к самосовершенствованию и развитию, уверенность в себе и способность справляться с трудными (нестандартными) ситуациями» [6, с. 149].

В работах Т.В. Бежану, О.Е. Погуляйко [1, с.41], Е.А. Сергиной, А.В. Киселева [7] приведен опыт организации практики в форме группового проекта. Результатом работы явилось создание проектных продуктов: обучающего модуля «Теорема Менелая», кото-

рый студенты могут использовать в своей учебной и будущей профессиональной деятельности, портфолио, включающего диагностические методики, профессиограммы, «путеводитель» по профессиональным образовательным организациям Республики Карелия для детей-сирот и воспитанников детских домов с целью поддержки их профессионального самоопределения.

В исследовании Г.В. Сорокоумовой, Т.К. Потаповой доказана эффективность учебной проектно-технологической практики как метода формирования проектной компетентности будущих педагогов. Учеными апробирована и внедрена целостная система формирования проектной компетентности, включая учебные дисциплины, ряд практик, НИР, специальные тренинги, создание разных видов проектов в образовательном пространстве вуза. Основной целью проектно-технологических практик авторы видят становление и развитие проектного мышления студентов в ходе разработки и реализации проектов [8, с.11].

В публикации И.Ю. Кирилишиной [5, с.103] затронут вопрос овладения студентами разнообразными аспектами педагогического общения в ходе практики. Автором выделены основные трудности организации педагогического общения с обучающимися: умение точно и методически правильно сформулировать проблему и проблемные вопросы темы урока, умение организовать непосредственное общение с классом в начале урока (коммуникативная атака), поиск индивидуального стиля общения.

В статье Е.В. Габдрахмановой [2, с.540] рассматривается ценностно-смысловой аспект профессиональной деятельности учителя. Автор отмечает недостаточный уровень сформированности профессиональных педагогических ценностей и делает вывод о необходимости новых форм подготовки педагогических кадров, так как педагогические ценности играют важнейшую роль в личности педагога, являясь высшим уровнем регулятора поведения, ориентиром его развития и мотиваций.

А.Ф. Досекина [3, с. 237] считает, что в процессе овладения студентами рядом профессиональных компетенций на практике особое место занимает творческое задание. Творческое задание требует от обучающегося не только воспроизведения информации, но и поиска собственного творческого подхода к выполнению задания. Эти задания придают смысл обучению, мотивируют будущих специалистов. Кроме этого, автор делает акцент на индивидуальный подход при формулировании творческих заданий, что позволяет мотивировать студента на профессиональное саморазвитие, развивает чувство ответственности, стремление максимально реализовать свой личностный творческий потенциал.

В работе Л.Г. Шестаковой [9, с.48] обоснован интегративный подход к оценке результатов практической подготовки студентов. Итоговая оценка за практику выставляется на основе балльно-рейтинговой системы за определенные виды работ, выполненные студеном, например, разработка конспектов уроков, внеурочной деятельности, подготовка отчетной документации, защита отчета по практике, самоанализ овладения компетенциями и т.д.

Анализ вышеприведенных публикаций свидетельствует о наиболее общих подходах к организации практического обучения студентов. В нашей работе мы остановимся на методических аспектах организации учебной проектно-технологической практики для студентов, будущих учителей ОБЖ.

Учебная проектно-технологическая практика согласно учебного плана проводится со студентами 3 курса на базе СГПИ филиал ПГНИУ. Практике предшествует теоретическое обучение, представленное следующими дисциплинами «Опасные ситуации природного

характера и защита от них», «Опасные ситуации техногенного характера и защита от них», «Экологическая и продовольственная безопасность», «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни», «Здоровьесберегающие образовательные технологии», «Педагогика», «Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности» и др.

На 2-ом курсе у студентов проходит учебная ознакомительная практика по БЖД, содержание которой включает составление характеристики профессии педагога (в том числе качества личности, общая и профессиональная культура педагога, педагогическая этика); изучение нормативно-правовых документов федерального и локального уровней, регламентирующих деятельность учителя, профессионального стандарта педагога, должностной инструкции педагога-организатора ОБЖ; описание материально-технического оснащения современного кабинета ОБЖ, разработка паспорта кабинета ОБЖ, изучение документации по организации ГОЧС в школе. Важной частью данной практики являются творческие задания, выполняемые студентами: разработка памяток для обучающихся с алгоритмами поведения в ЧС разного характера, типичных для Пермского края, разработка мастер-класса по оказанию первой помощи в ЧС разного характера, разработка мероприятия по формированию здорового образа жизни подростков.

Таким образом, теоретические знания, практические умения, полученные студентами на предыдущем этапе обучения, служат достаточной базой для прохождения очередной учебной практики.

Целью учебной проектно-технологической практики является обобщение, систематизация, закрепление знаний в области обучения и воспитания безопасной жизнедеятельности, а также подготовка студентов к проектированию содержания образовательно-воспитательной деятельности по ОБЖ в школе.

В ходе практики решаются задачи:

1. Формирование первичных профессиональных умений будущих учителей ОБЖ (в том числе, разработка развернутых конспектов уроков ОБЖ с приложением самоанализа в соответствии с требованиями ФГОС, разработка программы внеурочной деятельности по ОБЖ, разработка конспекта мероприятия внеурочной деятельности из вышеуказанной программы).

2. Формирование умений управлять собственными ресурсами (временными, личностными, психологическими) для осуществления педагогической деятельности.

Практика структурирована традиционным способом. Этапы и содержание практики представлены в таблице 1.

Осуществление запланированных видов деятельности студентами на основном этапе практики позволяет им:

- закрепить теоретические знания, полученные на дисциплине «Методика обучения и воспитания в области безопасности жизнедеятельности», при работе с ФГОС ООО;
- научиться анализировать готовые конспекты уроков в соответствии с требованиями ФГОС и уметь конструировать собственные конспекты с учетом этих требований;
- совершенствовать навыки проектировочной деятельности при разработке программ внеурочной деятельности по актуальным проблемам БЖД;
- управлять собственными ресурсами при осуществлении педагогической деятельности;
- владеть эффективным тайм-менеджментом при организации повседневной жизнедеятельности;
- раскрыть творческий потенциал своей личности;

- развивать профессионально значимые качества.

Таблица 1 - Этапы и содержание практики

Наименование этапа практики	**Содержание**
1. Установочная конференция	Разъяснение места практики в образовательной программе, целевые установки, ознакомление с программой практики, сроками, видами отчетной документации, критериями оценивания материалов практики, прохождение инструктажа по технике безопасности, пожарной безопасности.
2. Основной этап	1. Изучение и анализ ФГОС ООО в части требований к урокам ОБЖ. 2. Изучение и анализ ФГОС ООО в части требований к внеурочной деятельности. 3. Ознакомление с готовыми образцами анализа уроков в соответствии с требованиями ФГОС. 4. Ознакомление с готовыми образцами рабочих программ внеурочной деятельности по ОБЖ в соответствии с требованиями ФГОС, их анализ. 5. Основы тайм-менеджмента: правила эффективного тайм-менеджмента, внешние и внутренние поглотители времени, методы тайм-менеджмента, матрица Эйзенхауэра. 6.Характеристика личностных ресурсов педагога (в том числе психологических). 7. Разработка развернутого конспекта урока ОБЖ с самоанализом. 8. Базовые национальные ценности (Родина, Россия, народ, семья, природа и т.д.), их значимость в области безопасной жизнедеятельности. 9. Разработка программы внеурочной деятельности духовно-нравственной направленности на основе базовых национальных ценностей с самоанализом собственных ресурсов, необходимых для ее реализации. 10. Разработка конспекта одного мероприятия из программы внеурочной деятельности духовно-нравственной направленности на основе базовых национальных ценностей.
3. Заключтельный этап	Представление отчетной документации по практике на итоговой конференции. Защита отчета по практике.

Практика носит личностно-ориентированный и индивидуально-ориентированный характер, что проявляется в постоянном методическом сопровождении студентов преподавателем (консультирование, выполнение управляющих функций, корректирующих действий). При работе со студентами в период практики применяются технологии дифференцированного обучения (учет индивидуально-типологических особенностей нервной системы обучающихся), интерактивного обучения (открытость общения, обмен идеями), а так же инновационные методы обучения (проектирование, конструирование, брифинг, рефлексия).

В программе практики четко указан перечень документов, которые должны предоставить студенты в итоговом отчете. Выделенные нами виды отчетной документации прямо соотносятся с планируемыми результатами обучения (см. табл. 2).

Таблица 2 - Соотнесение планируемых результатов обучения с отчетной документацией по практике

Компетенция, индикатор	Планируемый результат обучения	Вид отчетной документации
ОПК.5 Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей **ОПК.5.1** Осуществляет профессиональную деятельность, основываясь на духовно-нравственном воспитании обучающихся на основе базовых национальных ценностей	знает базовые национальные ценности (в том числе обеспечение безопасности жизни и сохранение здоровья человека); умеет применять имеющиеся знания при осуществлении профессиональной деятельности; владеет методами формирования культуры безопасного поведения у обучающихся	- Дневник практики. - Самоанализ овладения компетенциями, формируемыми в процессе практики. - Развернутый конспект урока ОБЖ с самоанализом. - Программа внеурочной деятельности духовно-нравственной направленности на основе базовых национальных ценностей. - Самоанализ собственных ресурсов, необходимых для реализации программы внеурочной деятельности по ОБЖ. - Развернутый конспект одного мероприятия из программы внеурочной деятельности духовно-нравственной направленности на основе базовых национальных ценностей. - Защита отчета по практике.
УК.6 Способен управлять своими ресурсами, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития **УК.6.1** Оценивает собственные ресурсы (временные, личностные, психологические)	знает методы оценки собственных ресурсов (временных, личностных, психологических) для осуществления профессиональной деятельности; умеет рационально использовать собственные ресурсы (временные, личностные, психологические) для осуществления профессиональной деятельности в ходе практики; владеет навыками восстановления собственных ресурсов (временных, личностных, психологических) для осуществления профессиональной деятельности.	- Дневник практики. - Самоанализ владения компетенциями, формируемыми в процессе практики. - Самоанализ собственных ресурсов, необходимых для осуществления профессиональной деятельности. - Текст выступления на защиту отчета (в формате итоговой конференции).

Оценивание отчетной документации и деятельности студентов по итогам практики осуществляется по показателям, включающим образовательные результаты (см. табл.3)

Таблица 3 - Показатели оценивания учебной проектно-технологической практики

Наименование отчетной документации	Показатели оценивания
Дневник практики	Знает требования к ведению и заполнению дневника; умеет проводить критический анализ своей работы; владеет приемами самооценки.
Самоанализ владения компетенциями, формируемыми в процессе практики	Знает формируемые практикой компетенции; умеет проводить анализ своей работы; владеет приемами самооценки и постановки задач самосовершенствования.
Развернутый конспект урока ОБЖ с самоанализом	Знает основные требования ФГОС к проведению уроков ОБЖ; умеет определять структуру урока ОБЖ и наполнять содержанием основные структурные части; владеет навыками самоанализа конспекта урока ОБЖ в соответствии с требованиями ФГОС.
Программа внеурочной деятельности духовно-нравственной направленности на основе базовых национальных ценностей	Знает основные требования ФГОС к организации внеурочной деятельности с обучающимися; умеет разрабатывать программу внеурочной деятельности по ОБЖ согласно основных разделов и опираясь на нормативно-правовые документы; владеет навыками частичной реализации программы внеурочной деятельности по ОБЖ .
Самоанализ собственных ресурсов, необходимых для осуществления профессиональной деятельности	Знает классификацию собственных ресурсов, необходимых для осуществления профессиональной деятельности; умеет анализировать личностные, психологические ресурсы, необходимые для осуществления профессиональной деятельности; владеет методами эффективного тайм-менеджмента для организации своей профессиональной деятельности.
Развернутый конспект одного мероприятия из программы внеурочной деятельности духовно-нравственной направленности на основе базовых национальных ценностей	Знает основные требования ФГОС к проведению мероприятий внеурочной деятельности по ОБЖ; умеет определять структуру внеурочного мероприятия по ОБЖ и наполнять содержанием основные структурные части; владеет навыками проведения мероприятий внеурочной деятельности по ОБЖ.
Текст выступления на защиту отчета (в формате итоговой конференции)	Знает требования к устному выступлению с отчетом по практике; умеет структурировать доклад и при выступлении синхронизировать его с демонстрацией презентации (на этапе защиты отчета по практике); владеет навыками устного публичного выступления.
Выступление на защите отчета по практике	Знает требования к созданию презентации, устному публичному выступлению; содержание проведенной работы; умеет синхронизировать выступление с демонстрацией презентации, отвечать на вопросы по представленному материалу; владеет содержанием практики, методами анализа выполненной работы.

Оценивание результатов практики осуществляется дифференцировано согласно принятой шкале (см. табл. 4).

Таблица 4 - Шкала оценивания отчетной документации

Количество баллов	Критерии оценивания
Отлично	Обучающийся выполнил весь объем работы согласно индивидуального задания, материалы практики аккуратно оформлены и представлены на проверку преподавателю в установленные сроки, конспекты урока, внеурочного мероприятия, программа внеурочной деятельности по ОБЖ составлены методически грамотно, с учетом требований ФГОС ООО. В процессе практики студент проявил активность, самостоятельность, творчество, умение анализировать, формулировать задачи дальнейшего развития и самосовершенствования. Студент освоил все формируемые в ходе практики компетенции. Студент готов к осуществлению профессиональной деятельности в области БЖД.
Хорошо	Обучающийся выполнил весь объем работы согласно индивидуального задания, материалы практики оформлены с некоторыми погрешностями, представлены на проверку преподавателю в установленные сроки, конспекты урока, внеурочного мероприятия, программа внеурочной деятельности по ОБЖ составлены методически грамотно, с учетом требований ФГОС ООО. В процессе практики студент проявил недостаточные активность, самостоятельность, творчество, умение анализировать, формулировать задачи дальнейшего развития и самосовершенствования. Студент в целом освоил все формируемые в ходе практики компетенции. Студент в целом готов к осуществлению профессиональной деятельности в области БЖД.
Удовлетворительно	Обучающийся выполнил частично запланированный объем работы согласно индивидуального задания, материалы практики оформлены с погрешностями, представлены на проверку преподавателю с нарушением установленных сроков, конспекты урока, внеурочного мероприятия, программа внеурочной деятельности по ОБЖ составлены в целом методически грамотно, с учетом требований ФГОС ООО. В процессе практики студент не проявил активность, творчество. Не продемонстрировал в полной мере умение анализировать, формулировать задачи дальнейшего развития и самосовершенствования. Студент частично освоил формируемые в ходе практики компетенции и частично готов к осуществлению профессиональной деятельности в области БЖД.
Неудовлетворительно	Обучающийся не выполнил запланированный объем работы согласно индивидуального задания, материалы практики не представлены на проверку преподавателю в установленные сроки, студент не освоил формируемые в ходе практики компетенции и не готов к осуществлению профессиональной деятельности в области БЖД.

Далее мы приводим результаты освоения компетенций студентами (см. табл. 5).

Из таблицы 5 следует, что большая часть студентов (80%) полностью освоила все формируемые в ходе практики компетенции. Это подтверждает эффективность проведенной работы.

Таблица 5 - Результаты освоения компетенций студентами в процессе учебной проектно-технологической практики (профиль Безопасность жизнедеятельности)

Код, индикатор компетенции	Уровни освоения компетенций		
	3 – «удовлетвори-тельно»/ количество человек, (%)	4 – «хорошо»/ количество человек, (%)	5 – «отлично»/ количество человек, (%)
ОПК.5.1	4	16	80
УК.6.1	4	16	80

Считаем необходимым привести отдельные высказывания обучающихся, полученные в ходе рефлексии результатов завершенной практики по разделу «Анализ личностных, психологических, временных ресурсов педагога для реализации программы внеурочной деятельности по ОБЖ».

Студент 1. «Высокая эмоциональная напряженность педагогического труда вызывается наличием большого числа факторов стресса: высокий динамизм, нехватка времени, рабочие перегрузки, сложность возникающих педагогических ситуаций. Для сохранения ресурсов мне необходима эмоциональная устойчивость, положительный настрой на учебную деятельность, терпение, уверенность и целеустремленность. Также сюда я могу отнести овладение различными приемами саморегуляции, а именно: умение управлять эмоциями, мыслями и поступками, контролировать свое психическое состояние.

Для того, чтобы педагогическая деятельность была более результативна и продуктивна, мне следует соблюдать следующие правила: не нарушать распорядок дня; придерживаться правильного питания; выполнять физические нагрузки; правильно распределять свои обязанности; увеличить время отдыха. Овладев этими техниками, выбирая оптимальные для себя методики и используя их для восстановления своих возможностей, я могу рационально распределять свои силы в течение каждого дня, адекватно управлять собой в соответствии со сложившейся ситуацией, регулировать свое психофизиологическое состояние».

Студент 2. «Внутренние ресурсы педагога необходимые для реализации рабочей программы по внеурочной деятельности «Безопасная жизнь» - жизненный, профессиональный опыт; потребность в постоянном развитии, самосовершенствовании; целостное мировоззрение, умение работать в диалоге, умение актуализировать мировоззренческий потенциал внеурочной деятельности; владение методиками и технологиями, позволяющими обращаться к личностному опыту, соблюдение правил тайм-менеджмента (целеполагание, расстановка приоритетов, анализ временных затрат, учёт собственных биоритмов)».

Студент 3. «Для реализации программы внеурочной деятельности мне нужно обладать следующими личностными и психологическими ресурсами: вера в силы и возможности обучающихся; оказание адресной помощи обучающимся; выявление в ходе наблюдения личностных проблем обучающихся; потребность в постоянном развитии, самосовершенствовании; умение управлять своим эмоциональным состоянием; позитивная направленность на педагогическую деятельность.

Для рационального использования невосполнимого времени в соответствии со своим ценностями и целями мне необходимо: придерживаться распорядка и плана дня, правильно расставлять приоритеты, по возможности делегировать свои обязанности, эффективно отдыхать. Делая вывод по всему вышесказанному, можно отметить, что ресурсное обеспечение моей профессиональной деятельности помогает мне быть устойчи-

вой к стрессам, не терять самообладание, быть активной, энергичной и принимать взвешенные решения».

Таким образом, представленная программа практики носит личностно-ориентированный и индивидуально-ориентированный характер, так как способствует индивидуально-личностному развитию студентов. Задания практики раскрывают перед обучающимися реализацию их творческих возможностей, без которых работа современного педагога немыслима.

Интегрированный подход к определению и разработке видов деятельности на практике заключается в формировании как общепрофессиональных, так и универсальных компетенций. Студенты могут осмысливать свой практический опыт с позиций разных учебных дисциплин.

Проектировочный характер практики проявляется в формировании у студентов навыков составления конспектов уроков ОБЖ, программы внеурочной деятельности по ОБЖ. Параллельно идет освоение специальных технологий методической работы учителя.

Защита отчета по практике носит научно-творческий характер, это доклад на итоговой конференции, сопровождаемый слайд-презентацией. Доклад содержит основные результаты работы, их критический анализ, а также оценку степени сформированности определенных компетенций. Полагаем, что данный вид практики можно считать пропедевтикой перед следующей далее педагогической практикой.

Список литературы

1. Бежану Т.В., Погуляйко О.Е. Организация учебной проектно-технологической практики будущих учителей математики // Вопросы педагогики. 2022. №5-1. С.40 – 46

2. Габдрахманова Е.В. Педагогическая практика студентов как условие формирования ценностно-смысловых ориентиров профессиональной деятельности учителя // Успехи современного естествознания. 2015. № 9-3. С.536 – 542.

3. Досекина А.Ф. Специфика творческих заданий по производственной (технологической) практике студентов-бакалавров выпускного курса // Проблемы модернизации образовательных программ при переходе на актуализированные федеральные образовательные стандарты (ФГОС 3++) на основе профессиональных стандартов. XLV научно-методическая конференция преподавателей, аспирантов и сотрудников. ФГБОУ ВО «Самарский государственный институт культуры». 2018. С.235 – 239.

4. Еремка Е.В., Дзундза А.И. Роль практики в профессиональной подготовке студентов направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование // Актуализация практической подготовки студентов в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов 3++. Сборник статей республиканской научно-практической конференции с международным участием, в 2 т. Донецк, 2020. С. 89 – 94.

5. Кирилишина И.Ю. Педагогическое общение как основа профессиональной деятельности студентов в период педагогической практики // Учебная и производственная практики в системе профессиональной подготовки будущих специалистов: опыт организации и современные требования (тенденции). Материалы межвузовской научно-методической конференции. ФГБОУ ВПО «Благовещенский государственный педагогический университет». 2015. С. 104 - 106

6. Пустынникова И.Н., Безус А.В., Бондарь Е.Д. Особенности организации практик для направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (профиль: физика и

информатика) в соответствии с ФГОС 3++ // Актуализация практической подготовки студентов в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов 3++. Сборник статей республиканской научно-практической конференции с международным участием, в 2 т. Донецк, 2020. С. 146 – 151.

7. Сергина Е.А., Киселев А.В. Об опыте организации проектно-технологической практики студентов - будущих педагогов в форме группового проекта // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. 2023. №10 (октябрь). ART3307. URL: http://emissia.org/offline/2023/3307.htm

8. Сорокоумова Г.В., Потапова Т.К. Учебные и производственные практики студентов младших курсов как эффективный метод формирования проектной компетентности будущих педагогов // Научно-педагогическое обозрение. 2022. №6 (46). С. 9 - 17

9. Шестакова Л. Г. Интегративный подход к оценке результатов практической подготовки студентов вуза (на примере направления 44.04.01 "Педагогическое образование") // Карельский научный журнал. – 2021. – Т. 10, № 1(34). – С. 47-50. – DOI 10.26140/knz4-2021-1001-0012. – EDN VEDQQC. https://elibrary.ru/item.asp?id=44822170

2.5. Повышение уровня изучения дисциплины слабоуспевающих студентов через совместную подготовку к экзаменам совместно с отлично успевающими студентами

Современность требует постоянного совершенствования учебного процесса. Современный научно-технический прогресс уже давно является способом и средством развития такого уровня производства, который бы значительно обеспечивал потребности личности и совершенствовал ее духовное богатство. В настоящее время основными характеристиками выпускников как высших учебных заведений, так и среднеспециальных, является то, какими компетенциями они обладают, насколько они могут адаптироваться к современным реалиям. Поэтому в последнее время главные акценты при изучении дисциплин в образовательный учреждениях направляются на сам процесс познания. Но эффективность этого процесса значительно зависит от активности познания обучающихся. Достижение этой цели зависит не только от содержания обучения, то есть того, что он усваивает. Но и значительно от того, как он это усваивает: самостоятельно или в коллективе, пусть даже в небольшом, опираясь на свою внимательность, память и понимание, или простой «зубрежкой», в демократических или авторитарных условиях, с помощью репродуктивных или активных методов обучения.

Теория и практика воспитания, обучения и развития человека всегда были в рассмотрении педагогической и психологической наук. Были одной из основ их развития. Педагогика и психология всегда находились в тесной связи. Важнейшим источником обоснования образовательного процесса с научной точки зрения является как раз психология. Но все же, психология не единственная наука, которая влияет на процесс обучения. Так как реальная жизнь зачастую проходит в условиях социализации, которые тоже не в малой мере определяют психолого-педагогические основы и закономерности развития человека, как личности. И эти закономерности часто носят определенный исторический характер и поэтому при изменении социально-политических условий закономерности развития личности изменяются.

Процесс познания – процесс творческий. Это давно известно. Но для того, чтобы обучение было эффективным, оно должно обязательно сопровождаться напряженным,

целенаправленным мышлением. Из этого следует важнейший вывод для педагога: если в любом учебном процессе не активизировать мыслительную деятельность обучаемых, то они не научатся не только мыслить, но и знание становится не полноценным, так как в этом случае будет отсутствовать его понимание, а это, несомненно, основа знания. Поэтому понимание материала на определенном уровне является необходимым условием его запоминания.

Весьма часто у обучаемых возникает иллюзия запоминания и усвоения, если тот или иной материал недостаточно понят, усвоен формально, неточно и многие искажения ими не замечаются. Студентам весьма часто только кажется, что они усвоили материал, что его они знают достаточно хорошо. Поэтому все попытки его рассказать либо становятся тщетными, безрезультатными, либо, в лучшем случае, студенты воспроизводят материал, не понимая, буквально, пропуская и искажая его отдельные, зачастую самые важные, части. Однако если студент приучен к самоконтролю и в прошлом неоднократно сталкивался со случаями расхождения между кажущимся и фактически достигнутым уровнем понимания и запоминания, то таких негативных явлений становится гораздо меньше.

Психологи различают *произвольное* и *непроизвольное запоминание.* Запоминание является *произвольным,* если все усилия обучающегося направляются намеренно на то, чтобы запомнить данный материал как можно лучше. Если такая задача не ставится, а материал остается в памяти попутно, в результате какой-то другой деятельности, например, заинтересовано слушая другого человека, то в этом случае говорят о *непроизвольном* запоминании. Яркий пример такого запоминания и понимания проблемы показан в [6, с. 224].

В процессе обучения оба вида запоминания играют весьма важную роль. Многие психологи отмечают условия эффективности произвольного запоминания, например, активная мыслительная деятельность над материалом (но это не многократное, «механическое» повторение — «зубрежка») или создание условий, при которых все усилия будут направлены именно на понимание материала. Однако *учащийся может запомнить материал непроизвольно, если выполняет над ним активную мыслительную деятельность и она направлена на понимание этого материала.*

Опытный педагог в конце семестра обучения на основе анализа работы студентов в течение семестра с определенной и достаточно высокой вероятностью уже может спрогнозировать результат студентов, полученный на экзамене или зачете. Погрешность здесь, как говорилось в [5, с. 140], составляет 3-5%. Причем, что отрадно, практически всегда больше в сторону улучшения результата экзамена по сравнению с текущей успеваемостью. И это легко объяснить. Хорошая подготовка к экзамену дает свои результаты. Но все же, обычно, результат экзамена весьма точно совпадает с прогнозом. Наиболее часто это проявляется у тех студентов, которые в семестре успевают в основном на «отлично» и на экзамене получают отличную оценку. А также и у тех студентов, кто в семестре является неуспевающим по разным причинам и на экзамене, вследствие этого, тоже получает оценку «неудовлетворительно».

В некоторых вузах России для отлично успевающих студентов в соответствии с «Положением об академическом рейтинге студентов» есть пункт, который позволяет тем студентам, которые в течение семестра в среднем по трем промежуточным контролям знаний набрали не менее определенного количества баллов, зачет поставить автоматически. Но это касается только тех дисциплин, которые заканчиваются сдачей зачетов. На экзамены это правило обычно не распространяется. Возникает справедливый вопрос: как

же в этом случае поощрить студентов, которые успевают в семестре *только* на «отлично»? В подавляющем большинстве случаев такие студенты экзамены сдают так же на «отлично». И поэтому некоторые преподаватели считают, что в этом случае напрасно тратят время свое и студентов на экзамен, потому что заранее известна оценка. Здесь возможны различные способы поощрения. Например, просто без вытягивания экзаменационного билета, побеседовать с таким студентом. Либо разрешить отказаться от какого-то вопроса в билете, считая его сданным. Можно и просто освободить от экзамена, как это делается, например, в военных вузах. Однако если просто освобождать студента от экзамена, то, по нашему мнению, в этом случае возможны и негативные последствия. Экзамен, все-таки, в той или иной степени стресс для человека. Все зависит от индивидуальной психологии сдающего. Естественно, что волнение всегда присутствует. Определенный уровень волнения мобилизует сдающего экзамен. Но чрезмерное волнение как раз наоборот часто парализует. Автор, преподавая одно время в военном вузе, однажды был свидетелем того, как курсант, претендующий на золотую медаль, во время Государственного экзамена от чрезмерного волнения потерял сознание. Таким образом, сдавая любой экзамен, студент получает необходимый опыт правильного изложения своих мыслей в стрессовой ситуации, испытывая определённое волнение, и вследствие чего, приобретает навык стрессоустойчивости. Вследствие этого, по мере обучения, постепенно приближаясь к сдаче Государственного экзамена и защите выпускной квалификационной работы, перед большой Государственной комиссией, в большей степени психологически может подготовится к этому. Без стрессовых ситуаций практически не обойтись и в дальнейшей профессиональной деятельности. По нашему мнению, если уж преподаватель решил освободить студента от экзамена, то студент должен это узнать об этом только после прибытия на него. Иначе студент просто не будет готовиться к экзамену и, возможно, что-то из программы подготовки упустит. Это мотивирует студентов на добросовестную подготовку, и, соответственно, повышает его уровень знания предмета.

Возникает справедливый вопрос. Каким образом поощрить отлично успевающих студентов, не исключая их серьёзной подготовки к экзамену? И в то же время попробовать использовать их потенциал знаний для повышения подготовки других студентов. Многими психологами и педагогами замечено, что если человек не формально, со знанием дела, обучает чему-либо другого, то знания, которые он передает другим, закрепляются в его памяти весьма на долго, практически на всю жизнь. Так же любой опытный педагог отмечает, что в процессе обучения он всегда для себя в предмете обучения открывает что-то новое, то есть постоянно пополняет и свои знания.

Педагогика и психология отмечает, что среднестатистический человек запоминает: 10% прочитанного, 20% услышанного, 30% увиденного, 50% увиденного и услышанного, 80% того, что говорит сам и 90% того, то, чего дошел самостоятельно. Помня эту закономерность, ее надо использовать в процессе обучения. Для того, чтобы непроизвольное запоминание активизировалось, как уже упоминалось выше, необходимый для изучения материал должен оставаться в памяти попутно, в результате какой-то другой деятельности. Например, проговаривая его, при обучении другого. К тому же, надо справедливо отметить, что для того, чтобы хорошо обучать другого, необходимо сначала самому все понять, во всем досконально разобраться.

С целью использования потенциала подготовки отличников и повышения знаний плохо успевающих по предмету студентов, в течение трех лет автор проводил следующий педагогический эксперимент. К концу семестра обучения проводился анализ успеваемо-

сти студентов по предмету, чтобы сделать предположение о результатах сдачи экзамена. На последней неделе семестра студентам, которые в течение семестра успевали *только* на отлично, предлагалось взять для подготовки к экзамену «подопечного», то есть такого студента, у которого по прогнозу преподавателя с большой вероятностью ожидается неудовлетворительная оценка на экзамене. Надо сразу акцентировать, что это делалось исключительно в добровольном порядке. И разрешалось готовить к экзамену слабых студентов только из того списка, который предлагал преподаватель. Давалось на раздумье пару ней, после чего заинтересованные отличники сообщали преподавателю, кого из его списка они будут готовить. Отличник во время своей подготовки к экзамену так же готовит и неуспевающего студента. Естественно, преподаватель от консультации как отлично успевающего, так и его подопечного не в коем случае не отказывается. То есть не перекладывает свою работу на плечи отличника. Замечено, что в подавляющем большинстве случаев они вместе обращаются с вопросами к преподавателю. Надо отметить, что для слабо успевающего студента совместная с сильным студентом подготовка в некотором смысле даже комфортнее, так как он в том случае не боится показать свое незнание предмета преподавателю, опасаясь за последствия на экзамене, и задать значительно больше вопросов своему товарищу. А для сильного студента это стимулирует его к более глубокому изучению материала. А это сказывается положительно на его уровне подготовки.

Сдача экзамена для таких пар студентов осуществлялась следующим образом. Первым, и причем отдельно от своего «куратора», сдает экзамен плохо успевающий студент, чтобы у того, кто его готовил, не возникал соблазн подсказать. Этим повышается объективность оценки слабо успевающего студента. В том случае если он получал любую положительную оценку, студент, подготовивший его к экзамену, автоматически получал оценку «отлично». Если все же слабый студент, не смог сдать экзамен, то студент, занимающийся с ним, сдавал экзамен как обычно. То есть заходил, брал билет, готовился и сдавал. Таким образом, у сильного студента появлялся весьма мощный стимул подготовить слабого, так чтобы он сдал успешно экзамен, чтобы самому получить свою отличную оценку не сдавая экзамена. Замечено, что в некоторых случаях «кураторы» волновались даже больше, чем подопечные студенты. А, как уже было отмечено выше, чтобы хорошо кого-то подготовить надо сначала самому во всем досконально разобраться, чтобы быть уверенным, что сам все правильно понял и правильно научил. Так как оценку знаний дает экзаменатор.

Каковы же оказались результаты эксперимента? В каждом семестре обучения пар «отличник-слабо успевающий» было 3-4. После шести семестров обучения из числа тех студентов, которых готовили сильные, не сдал экзамен с первого раза только один студент. Но здесь, надо сразу отметить, что студент, который его готовил, в дальнейшем сдал свой экзамен просто блестяще. Уровень его готовности к экзамену оказался гораздо выше, чем у отличников, которые никого не готовили к экзамену. Вероятно, при подготовке слабого просто не хватило методических навыков. Надо так же отметить, что некоторые студенты, у которых предполагалась неудовлетворительная оценка, сдали экзамен даже на «хорошо». Таким образом, при проведении педагогического эксперимента удалось достичь сразу двух целей. Во-первых, удалось повысить уровень подготовки слабо успевающих студентов, что позволило им успешно сдать экзамен. И во-вторых, поощрить отличников, в то же время, не исключая их подготовки к экзамену.

Этот педагогический эксперимент позволил еще и в некоторой мере исследовать и социальные отношения в группе. С одной стороны, некоторые отличники, узнав результаты прошлых семестров, либо старших товарищей, сами обращались к преподавателю и слабым студентам предлагали свою помощь при подготовке к экзамену. А с другой некоторые плохо успевающие студенты сами просили их готовить к экзамену, зная условия эксперимента. Анализируя эти просьбы и предложения можно было оценить, какие отношения сложились в учебной группе. Насколько социализировалась группа в процессе обучения. В то же время, надо отметить, что иногда были случаи, когда некоторые отличники не хотели готовить никого. Это либо уверенные в своих знаниях, либо индивидуалисты. «Я всегда сдам экзамен, а больше меня никто не волнует». Отрадно, что таких студентов за 6 семестров обучения были единицы. Было и такое, что некоторых плохо успевающих студентов, в «подопечные» не хотел брать никто из отличников. Это, по наблюдениям, либо те слабо успевающие студенты, у кого не совсем сложились отношения в группе, либо те студенты, кто, показал себя во время семестра обучения весьма и весьма плохо успевающим и по мнению большинства группы, «все равно не способен сдать экзамен». То есть, о них в процессе обучения уже сложилось определенное негативное мнение в коллективе. Таким образом, здесь весьма наглядно проявлялись сложившиеся социальные отношения в группе.

Что еще хочется сказать по итогам эксперимента? Значительно охотнее отличники оказывали помощь при подготовке к экзамену тем студентам, кто не очень далеко проживал от них. В идеальном случае вместе в одном общежитии, либо в доступной близости от места проживания отличника. Так как многие считают нецелесообразным тратить много времени на дорогу, когда и так время подготовки к экзамену ограничено. Хотя не секрет, что многие студены и так предпочитают готовиться к экзаменам совместно и, даже, в малых группах. Это позволяет коллективно что-то понять, обсудить, прийти к общему правильному решению. Другие постоянно консультируются друг с другом посредством связи. Тем более, что современные информационно-коммуникационные технологии легко позволяют это сделать.

Таким образом, какой из всего этого можно сделать вывод? Результаты педагогического эксперимента, несомненно, показывают эффективность этого метода повышения уровня знаний как слабо, так и хорошо успевающих студентов. И позволяют рекомендовать его применение в тех учебных заведениях, где периодически предусмотрены экзамены.

Несомненно, в наше бурное время, когда научно-технический прогресс ускоряется большими темпами, объем необходимой информации постоянно увеличивается. Человечество с годами установило, что современная информация достаточно быстро теряет свою актуальность, постоянно требует своего обновления. Следовательно, в наше время вытекает одно весьма важное обстоятельство. Обучение направленное в основном на запоминание и сохранения в памяти какого-либо материала, уже только частично может удовлетворять современным требованиям. Отсюда возникает важнейшая проблема формирования и развития таких качеств мышления человека, которые позволяли бы ему усваивать постоянно обновляющуюся информацию самостоятельно. Возникает требование развивать в студентах такие способности, которые бы позволили не отставать от постоянно развивающегося научно-технического прогресса и после завершения своего обучения. В наше время главная задача образования – научить человека учиться всю жизнь. Надо развивать умение постоянно, в течение всей жизни пополнять свой багаж знаний.

Следовательно, необходимы новые методы и подходы в обучении, которые могли бы научить студентов учиться, т.е. самостоятельно находить и усваивать нужную им информацию. Ведь давно доказано, что то, что усвоено самостоятельно, методом исканий, проб и ошибок усваивается гораздо лучше и остается в памяти практически навсегда. Один и возможных способов такого подхода, приучающий студентов к самостоятельности рассмотрен здесь и предлагается для использования в педагогической работе.

Список литературы

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года от 05 апреля 2002 г. - М.: Центр гуманитарной литературы «РОН», 2004.
2. Краснова Г.А. Открытое образование: цивилизационные подходы и перспективы: Монография. - М.: Изд-во РУДН, 2002.
3. Мудрик А.В. Социальная педагогика / под ред. Сластенина В.А. М.: Академия, 2005. 200 с.
4. Современные подходы в отечественном и зарубежном образовании: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2018. – 579 с.
5. Сокольников А.Н. Исследование зависимости успеваемости студентов в семестре и результатов семестровых экзаменов // Современное педагогическое образование. - 2018. - №4. - С. 138-140.
6. Сокольников А.Н. Теория группового выбора или коллективного принятия решения, как средство повышения интереса к изучению математики студентами гуманитарных направлений // Высшее образование в России: история и современность: коллективная монография. Ульяновск: Зебра, 2017. С. 224-232.
7. Теория и практика развития современного образования в России: коллективная монография / В.Н. Буряков, А.Н. Лыков, П.В. Васильев, Ж.Н. Дюльдина, И.В. Комарова, Л.Г. Миляева, Е.А. Медник, Р.М. Шерайзина, И.А. Донина, Т.Б. Михеева, О.И. Михайленко, И.В. Цветкова, С.Н. Михалева, Н.Д. Неустроев, А.Н. Неустроева, О.Г. Усанова, В.А. Таратута, Н.В. Соснин, Н.В. Мичикова, Д.В. Кайгородова и др. Ульяновск. 2017.

2.6. Влияние индивидуализированных физкультурно-спортивных занятий на уровень двигательной подготовленности обучающихся

Теоретической и методической основой исследования являлись принципы системного и личностно-деятельностного подходов при исследовании процессов развития в сфере образования, включая принцип интеграции функций обучения, воспитания, развития и здоровьсбережения в системе общего и дополнительного образования обучающихся.

Меняющееся образование в современной социально- экономической ситуации ведет к переосмыслению методологических основ развития наук о человеке, к которым относится педагогика. Традиционные представления о закономерностях становления личности, развития интеллекта, творческого потенциала обучающего и педагога обогащаются новыми теориями, концепциями, инновационными технологиями, моделями, вариативными образовательными программами, требуют усиления внимания к фундаментальным основам развития науки и практики [10, 56].

Методологической основой познания сущности феномена физической активности человека должен стать, по мнению В. К. Бальсевича [2, 106], эволюционный (историче-

ский) подход, дающий возможность эффективного изучения физических возможностей и резервов человеческого организма на основе познания и учета социально - биологических закономерностей его развития. Гносеологической задачей эволюционного подхода является формирование научного знания о естественных законах развития физического потенциала человека и разработка на этой основе стратегии социального стимулирования, управления и коррекции его индивидуального и коллективного физкультурного воспитания [2, 124].

Согласно современным представлениям, онтогенез - это индивидуальное развитие организма, совокупность последовательных морфологических, физиологических и биохимических преобразований, претерпеваемых организмом от момента его зарождения до конца жизни: рост, т.е. увеличение массы тела, его размеров, дифференцировка. Количественные изменения на этапах онтогенеза тесно связаны между собой; качественной его стороной является дифференцировка [13,13].

Понятие "индивид" обозначает человека как единичного представителя человеческого рода, принадлежащего одновременно и природе и человеческому обществу, что фиксируется соответственно понятиями "организм" и "личность". Если первое из них выражает совокупность биологических свойств человека, то второй характеризует его социальный, конкретно-исторический облик. Отношения между этими понятиями суть отношения диалектического тождества, конкретной формой которого является взаимное (обоюдостороннее) включение одного понятия в другое. Это означает, что "организм" и "личность" - не два слоя реальности человеческого индивида, а два аспекта одной и той же реальности. Взаимосвязь и взаимообусловленность понятий "организм" и "личность" непосредственно и полно проявляются в общественно-значимой деятельности, направленной на создание материальных и духовных ценностей, где прежде всего раскрывается индивидуальная неповторимость и незаменимость конкретного человека [18,107].

Будучи общественным существом, человек вместе с тем не совпадает целиком с обществом, а представляет собой отдельную индивидуальность, обладающую в рамках общественного целого своей особой жизнью. Способы индивидуальной деятельности не содержатся в готовом виде в общечеловеческом опыте и не являются общезначимыми для всех. Каждый человек, опираясь на собственные способности и возможности, должен выработать свои индивидуальные способы и приемы действий в реализации общих задач, сформировать у себя индивидуальный стиль деятельности. Это обусловливает необходимость индивидуальной самостоятельности и активности человека как субъекта деятельности и, следовательно, необходимость индивидуального уровня бытия в обществе. По определению, данному И.И. Резвицким [19, 106], с которым согласуется и наше мнение, человеческая индивидуальность - "это интегральное понятие, выражающее особую форму бы- тия индивидов, в рамках которой они обладают внутренней целостностью и относительной самостоятельностью, что дает им возможность активно (творчески) и своеобразным способом проявить себя в окружающем мире на основе раскрытия своих задатков и способностей и в соответствии с общественными потребностями. В качестве индивидуальности человек является автономным и неповторимым субъектом сознания и деятельности, способным к самоопределению, саморегулированию, самосовершенствованию в условиях общества" [9,114].

Данное определение, на наш взгляд, позволяет преодолеть биологизаторский подход к пониманию человеческой индивидуальности, согласно которому она дается от природы, а в обществе лишь социализируется. Оно далеко отстоит от психологизма, ограничива-

ющего индивидуальность сферой сознания, психологических особенностей личности, и от социологизаторских концепций, представляющих ее как продукт воздействия социальной среды. Методологическая ценность данного определения состоит прежде всего и главным образом в том, что оно дает возможность рассматривать индивидуальность как особое сформировавшееся качество конкретного человека, взятого в единстве его природных и социальных свойств, сознания и деятельности.

Каждый человек, опираясь на собственные способности и возможности, должен выработать свои индивидуальные способы и приемы действий в реализации общих задач, сформировать у себя индивидуальный стиль деятельности. Это обусловливает необходимость индивидуальной самостоятельности и активности человека как субъекта деятельности и, следовательно, необходимость индивидуального уровня бытия в обществе [19, 126].

Индивидуальные особенности организма характеризуются полом, возрастом, конституцией, обменом веществ, типом нервной деятельности и еще многим, что требует изучения. Психические способности, работоспособность, мотивация поведения также укладываются в определенную типологию.

Решение задач воспитания и обучения подрастающего поколения, укрепления здоровья и достижения гармоничности развития каждого человека было бы значительно более успешным, если бы был осуществлен на практике индивидуально-типологический подход. До сих пор, например, программы воспитания и обучения, в том числе физического воспитания, рассчитаны на абстрактного, среднестатистического ребенка, тогда как каждый ребенок представляет индивидуальность в плане морфофункциональных (биологических) и психофизиологических (личностных) качеств, имеет способности в том или ином виде деятельности, склонность к тем или иным занятиям.

Принцип индивидуальности в практической деятельности зачастую понимается и решается формализовано: как работа один на один в учебно-воспитательной сфере в образовании и в медицине - как необходимость учета возраста, пола, профессии, особенностей клинической картины болезни и т.п. В том и другом случае недооценивается роль биологических, конституциональных свойств организма и личности, природных качеств человека [16, 52].

Т.В. Карсаевская [10, 98], считает, что индивидуальность можно представить как индивидуальный набор типических особенных черт, что путь индивидуализации лежит через типизацию, т.е. через классификацию относительно простых уровней. Требования индивидуального подхода в школе и в процессе лечения остаются абстрактными призывами, не имея в своей основе конструктивной типологии. Разработка любой типологии, отражающей различные стороны жизнедеятельности, является одной из главных задач изучения изменчивости человека и имеет большое практическое значение для медицины. Поэтому, учитывая, что каждая индивидуальность может быть отнесена к какому-то типу, по-видимому, целесообразнее говорить об индивидуально-типологическом подходе.

Психические способности, работоспособность, мотивация поведения также укладываются в определенную типологию. Решение задач воспитания и обучения подрастающего поколения, укрепления здоровья и достижения гармоничности развития каждого человека было бы значительно более успешным, если бы был осуществлен на практике индивидуально-типологический подход. Вместе с тем, программы воспитания и обучения, в том числе физического воспитания, рассчитаны на абстрактного, среднестатистического обучающегося, тогда как каждый ребенок представляет индивидуальность и в плане

морфофункциональных (биологических) и психофизиологических (личностных) качеств, имеет способности в том или ином виде деятельности, склонность к тем или иным занятиям [10, 184].

Современная наука, обращаясь к биологической природе человека и психофизиологическим особенностям, ищет эффективные пути, помогающие активно формировать способности человека, включая индивидуальную двигательную подготовленность, что поможет в решении всех других вопросов, связанных с проблемой физической активности человека [14,108].

При истолковании общего понятия "культура" его обычно сопоставляют с понятием "природа". Развитие природных качеств человека в отличие от стихийных процессов развития в природе стало в обществе предметом сознательного регулирующего воздействия, управления, совершенствования, что и обеспечивается специально ориентированными на это отраслями культуры. Физическая культура как одна из таких отраслей культуры воздействует непосредственно не на предметы внешней природы, а на жизненно важные качества, свойства и способности самого человека, которые получены в виде задатков от природы, передаются по наследству и развиваются в течение жизни поколений под влиянием условий жизни, деятельности и воспитания.

Физическая культура является исторически изменяющейся особой формой, структурной единицей человеческой жизнедеятельности.

Физическую культуру необходимо рассматривать в двух аспектах: как подсферу культуры общества в целом (как социальное явление) и индивидуальное преломление ее в каждой личности.

Понятие "физическая культура" в самом широком смысле этого слова есть обобщение, касающееся физических данных человека, его двигательных способностей, которые неотделимы от умственных. Это обобщение можно провести с разных точек зрения и таким образом дать различные определения понятию "физическая культура".

Л.П. Матвеев рассматривает физическую культуру как "часть общей культуры, совокупность достижений в деле создания и использования специальных средств физического совершенствования народа, сознательно организуемое и управляемое физическое развитие людей" [15,52].

Физическая культура есть «социальная деятельность и ее результаты по созданию физической готовности людей к жизни». Как в этих, так и в других определениях физической культуры в социальном аспекте подчеркиваются ее характеристики как общественного явления: отношение группы, общества в целом к физическим качествам и способностям; те знания, интересы, мотивы, потребности, на основе которых физические способности реализуются в определенной деятельности; средства, с помощью которых формируется вся эта подсистема личности человека; определенные идеалы, нормы, стандарты поведения, ценностные ориентации, на основе которых осуществляется этот процесс формирования; социальные отношения между людьми, складывающиеся в ходе реализации физических способностей людей и в процессе формирования указанной подсистемы личности; те социальные институты, которые используются людьми в ходе реализации физических способностей, в процессе их формирования и которые управляют данными процессами [12,12].

Физическая культура как процесс имеет в качестве своей отличительной особенности прежде всего то, что ее специфическую основу составляет двигательная активность человека, целесообразно направленная на развитие или сохранение показателей.

Содержание и форма этого процесса в различные периоды естественно изменяются в зависимости от закомерностей возрастного развития, динамики условий жизни и двигательной деятельности, содержания самого процесса.

Б.А. Ашмарин [1, 82] представил, физическую культуру как процесс и результат деятельности человека по преобразованию своей физической (телесной) природы, как совокупность материальных и духовных ценностей общества, создаваемых и используемых им для физического совершенствования людей.

Ряд ученых считают, что физическая культура есть совокупность деятельности индивида по позитивному самопреобразованию, в ходе которой решаются задачи телесною, интеллектуального, психологического и нравственного плана и результата этой деятельности в виде системы образуемых ею ценностей [5,18; 20,14].

С физическим развитием тесно связано понятие «физическая подготовленность», которая включает в себя совокупность таких физических качеств человека, как сила, быстрота, выносливость, ловкость, гибкость. Именно сочетание этих качеств содействует всестороннему развитию человека, повышению трудоспособности, укреплению здоровья, формированию и совершенствованию знаний, умений и навыков, необходимых в труде, военном деле, в быту и спорте. Закономерно, что физическая подготовленность тесно связана и с двигательной активностью человека.

Для функционирования организационно-педагогической системы целесообразно использовать основные принципы, реализация которых необходима для эффективного развития физической культуры обучащихся: принцип непрерывности развития, целостности развития, личностно-ориентированного характера системы развития физической культурой обучащихся и перевода её в режим саморазвития [8,32].

Принцип непрерывности, как указано авторами [14, 102; 21, 98;] обеспечивается механизмом преемственности между:

- целями развития физической культуры личности на каждом из этапов системы и непрерывного образования, обеспечивающими освоение промежуточных задач при постепенном переходе к достижению конечной системной цели;

- содержание различных звеньев системы непрерывного образования при постепенном наращивании его объёма и сложности;

- методами и формами образования, стимулирующими переход от репродуктивных (простое воспроизведение) к творческим преобразующим видам физкультурной деятельности обучащихся;

- типом педагогического взаимодействия, предполагающими переход от жёсткого педагогического правления через сотрудничество (соуправление);

- технологиями развития.

Принцип целостности развития обеспечивается охватом всех сфер личности, а именно:

- эмоционально-чувственной сферы, в которой эмоции и чувства человека позволяют переживать преимущества высоких кондиций;

- когнитивной сферы, в которой знания и умения позволяют индивиду осознавать преимущества здорового стиля жизни;

- волевой сферы, в которой тренирующий характер позволяет выработать целостную систему самоуправления личности.

Принцип личностно-ориентированного характера системы обеспечивается:

- определение главной цели, в качестве которой выступает личность, а приоритетным

фактором является развитие физической культуры как интегрированного качества личности;

- определением содержания, методов, форм и средств физической культуры на основе учёта индивидуально-личностных особенностей обучающихся;

- проектирование и реализации личных программ физического развития и саморазвития детей и подростков.

Принцип перевода процесса развития физической культуры личности в режим самоорганизации и саморазвития обеспечиваются:

- выбором смысло-жизненных ориентаций обучащихся в сфере физической культуры (для непрерывного сравнения себя и выбранного социального эталона при движении к «совершенству»);

- актуализацией мотивов и ценностей процессов физического саморазвития и самовоспитания;

- последовательным прохождение этапов самопознания, самоопределения и самореализации (самоосуществления) в области физической культуры;

- накоплением личного опыт обучающимися самоконтролю, самопоощрения, самонаказания, самокоррекция в процессе физического саморазвития и самовоспитания;

- организацией системы педагогической поддержки при движении к физическому самосовершенству как цели физического самовоспитания (помощь в проектировании индивидуальных средств физического саморазвития, фиксация разрывов между «Я могу» и «Я хочу».

Индивидуально-творческий подход основывается на учете мотивации личности и динамики ее изменения в процессе творческого саморазвития. Основное назначение индивидуально-творческого подхода состоит в создании условий для адекватной самореализации личности, объективной диагностики развития ее творческих возможностей.

Индивидуально-творческий подход к саморазвитию предполагает осознание личностью себя как творческой индивидуальности, выявление своих личностных качеств, требующих совершенствования и корректировки. При этом потребность в самосовершенствовании выступает доминирующим мотивом в структуре формирующейся личности [4,34].

Личностно-деятельностный подход к творческому саморазвитию личности основан на использовании в учебно-воспитательном процессе новых педагогических технологий. Будучи категорией процессуальной, педагогические технологии представляют собой определенную систему деятельности. Возникновение и распространение новых технологий означает изменение нс только самой деятельности и присущих ей средств и механизмов ее реализации, но и существенную перестройку целевых установок, ценностных ориентаций, конкретных знаний, умений и навыков, поскольку педагогические технологии включают в себя ряд структурных компонентов: характер межличностного общения учителя с учащимися; приемы предъявления педагогических требований; методы создания и разрешения педагогических конфликтов; реализацию информационного воздействия; педагогическую реакцию на поступок ученика.

Личностно-деятельностный подход к творческому саморазвитию личности основан на использовании в учебно-воспитательном процессе новых педагогических технологий. Будучи категорией процессуальной, педагогические технологии представляют собой определенную систему деятельности. Возникновение и распространение новых технологий означает изменение не только самой деятельности и присущих ей средств и

механизмов ее реализации, но и существенную перестройку целевых установок, ценностных ориентаций, конкретных знаний, умений и навыков, поскольку педагогические технологии включают в себя ряд структурных компонентов: характер межличностного общения учителя с учащимися; приемы предъявления педагогических требований; методы создания и разрешения педагогических конфликтов; реализацию информационного воздействия; педагогическую реакцию на поступок обучающегося и специальной литературы позволяет выявить основные компоненты педагогической системы:

- цели педагогической деятельности;
- обучающиеся, выступающие в роли субъект-объектов;
- педагоги и другие лица, участвующие в педагогическом процессе;
- содержание педагогического процесса;
- педагогические технологии;
- результаты педагогической деятельности.

Ценность системного подхода к организации педагогического процесса, направленного на творческое саморазвитие личности, в том, что он позволяет рассматривать обучение и воспитание как биосоциальную целостность, обладающую универсальными свойствами и способную к физическому развитию и саморазвитию.

Система учебно-познавательной физкультурно-оздоровительной деятельности, являясь производной от педагогической системы и должна сохранять основные признаки этой системы. Общими признаками систем являются: целостность, компетентность, структурность, функциональность, многоуровневость, управляемость или связь со средой. По мнению П.И. Пидкасистого [17,102], который самостоятельную познавательную деятельность считает, что можно представить как систему, включающую в себя основные компоненты: 1) содержательную сторону; 2) оперативную; 3) результативную [17, 242]. Схематически единичный акт самостоятельной деятельности предстает перед нами в виде триады «мотив – план – результат», единство составляющих которой реализуется в конкретной деятельности с помощью динамической системы конкретных действий и операций, регулируемых конечной целью деятельности. , что он в структуре деятельности ведущим элементом считает мотив, а не цель, при этом, в качестве основных компонентов педагогической системы, а следовательно, и учебно-познавательной и двигательной деятельности целесообразно выделить:

а) цели, содержание, методы учения и методы преподавания, средства, формы организации – методическая система;

б) потребность, мотив, цель, предмет, метод, средство, результат – атрибуты;

в) мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация – дидактическая система;

г) цель, содержание, способы представления этого содержания, формы, критерии оценки – система регуляторов;

д) предмет, цель, мотивы, содержание, способы, продукт, субъективный результат-система учебно-познавательной деятельности;

е) мотив, план, результат - система самостоятельной деятельности; ж) информационный и организационный компоненты, а также объект деятельности и отношение человека к этому объекту - система управления деятельностью;

з) мотивационный, ориентационный, содержательный, операционный, ценностный, волевой компоненты - система управления учением школьников;

и) целевой, мотивационный, содержательный, операционно-деятельностный, кон-

трольно-корректировочный, результативный компоненты - система учения;

к) инвариантные элементы: учащиеся, цели (общие и частные): содержание: процессы; учителя (или ТСО); формы организации - педагогическая система;

л) ценностно-ориентационный компонент, содержание образования, методы и методологические принципы, деятельность педагога и деятельность обучающего, организационно-процессуальный, логико- технологический компонент, результативный компонент - целостный педагогический процесс.

Сравнивая различные подходы к выделению компонентов системы, можно назвать наиболее общие - цель, мотив, содержание, действие, результат.

Анализируя деятельность обучающего считаем обязательным выделение двух компонентов управления этой деятельностью-информационного и организационного, при этом, необходим различать объект деятельности и отношение обучающегося к этому объекту.

Таким образом, личностный, отношенческий аспект деятельности обучающего (в нашем случае это учебно-познавательная деятельность) присутствует в обоих ее компонентах, при этом В.А. Беликов [3, 44] считает необходимым выделить его в самостоятельный компонент.

Если представить учебно-познавательную деятельность как процесс решения познавательных задач (проблем), на основании исследований В.А. Беликова, [3,108] целесообразно выделить следующие ее элементы и этапы:

1 – аналитический этап: анализ и оценка проблемы, формулировка проблемы как цели деятельности (задач и деятельности);

2 – проективный этап: план деятельности, отбор способов и средств деятельности;

3 – исполнительский этап: выполнение плана, реализация способов и средств деятельности, получение результата.

И каждый из этих этапов определяется особенностями отношения ученика к деятельности, ее результату, к самому себе.

Их единство, переход, взаимодействие оказываются исключительно важными в организации учебно-познавательной деятельности обучающего.

К внешней стороне целесообразно отнести, в первую очередь, действия, операции, средства деятельности. К внутренней стороне следует отнести потребности, цели, мотивы, ценности и другие качества личности. деятельности в области двигательной деятельности человека.

Рациональным в физкультурном воспитании обучающихся считался подход, который обращен к мотивационно-потребностной сфере воспитания и самооздоровления участников образовательного процесса, индивидуальный подход к уровню развития двигательных способностей обучащихся. Это позволило посредством условий социума (социальное воздействие) и профессионализма педагогов, (педагогическое воздействие) изменить направленность личности подростка, задать определенные детерминанты освоения обучащимся опыта физической культуры.

Осуществление выбора позволяет обучающему реализовать свои двигательные способности и самоопределиться в обществе, реализовать свою образовательную траекторию физическую подготовку. Мотивация занятий физической культурой носила многоуровневый характер: от дальних перспектив в физическом воспитании и требований общества до ближайших целей и задач, посильных для реализации в данный момент.

Для этого потребовалось предоставить обучающимся реальную возможность зани-

маться физическими упражнениями по собственной инициативе, и если они продолжают занятия - это значит, что в основе данной двигательной деятельности лежат внутренние мотивы. При формировании мотивов занятий физической культурой необходимо, чтобы обучающийся брал ответственность за результаты занятия на себя и объяснял свои неуспехи и неудачи не отсутствием способностей, а недостаточностью собственных усилий. Только в этом случае успешно формировалась внутренняя мотивация и интерес к спортивным занятиям. При этом каждому обучающему, безусловно, подбирались индивидуальные, доступные и в то же время прогрессирующие по сложности формы и методы тренировок, а также посильные упражнения, задания, требования и т.д., то есть оптимальные режимы внешней мотивации.

Проведенные нами исследования показателей физического развития и двигательной подготовленности юношей 17-летнего возраста позволило констатировать значительные индивидуальные различия; разность в показателях длины тела у юношей одного возраста составляет 13 см., в массе тела 11 кг., в показателе ОГК (на вдохе) +9 см.

Наибольший интерес вызывают индивидуальные различия в показателях физической подготовленности: прыжок в длину с места: минимальный показатель у испытуемых в группе составил 204 см., макдимальный результат - 260 см, в показатель кистевой динамометрии (правой руки) минимум 26 кг. и максимум 35 кг., в сгибании-разгибании рук в упоре лежа.17 раз (минимальный) и максимальный 48 раз., в показателях пробы Генча (задержка дыхания на выдохе) 25 секунд (низкий) и 56 секунд лучший.

Предусматривая систематическую физкультурно-спортивную практику в виде обязательных и дополнительных (самостоятельных) тренировочных занятий в процессе физического воспитания, тем самым определяем рациональные условия эффективного развития физического потенциала, долговременной адаптации обучащихся к изменяющимся факторам среды, укрепления и сохранения здоровья при минизированных, необходимых и достаточных по объёму программных необходимых и достаточных по объёму программах физической тренировки [5,40].

Управление физической подготовленностью предполагает такую организацию целенаправленных воздействий, результатом которой является переход различных функций из одного состояния в другое путём целенаправленных и целесообразных тренировочных воздействий. Учёт изменений физической подготовленности возможен лишь при объективном контроле за уровнем развития основных систем, обеспечивающих жизнедеятельность организма.

Через год проводились повторные испытания с теми же юношами (18-летнего возраста) по ранее выделенным показателям. Изменение абсолютных показателей и темпы их изменений представлены в таблица 1.

Разработка педагогической технологии индивидуализации физического воспитания обучащихся образовательного учреждения предусматривала выполнение требований принципов социо– и природоспособности обучения, гуманизации и демократизации учебного процесса с учётом основополагающих установок педагогики сотрудничества [4,32; 5,18; 6,104; 11,4].

Для реализации указанной логики в ходе подготовки проведения педагогического процесса были осуществлены необходимые и достаточные организационно – методические мероприятия:

- предпринят целостный подход к изучению физического потенциала и мотивационно-потребностной сфере обучащихся как отражение их индивидуальности в сфере фи-

зического воспитания. Определены индивидуально-типические особенности моторного развития для отбора заданий силовой направленности;

- разработана структурно-логическая схема тренировочного процесса на основе учёта возрастных особенностей становления физического потенциала, мотивационно-потребностной интеллектуальной и эмоциональной сфере юношей;

На основании анализа специальной литературы [6,100; 7,29; 16, 51; 20, 12] была разработана и реализована программа силовых занятий различной направленности, представлена в табл.2.

Таблица 1 - Изменение показателей физического развития и подготовленности обучающихся (юношей)

Показатели	**Абсолютные изменения**	**Темпы изменения (проценты)**
Длина тела,см.	3.0	1.7
Масса тел, кг.гр.	0.33	0.8
Весо-ростовой индекс, отн.ед.(гр/см)	0.05	-0.9
Прыжок в длину с места, см.	4.3 см.	2.3
Челночный бег 4х9м. с	-0.38	-8.8
Тепинг тест за 5 с.,кол- во ед.	6.0	-0.2
Сила сгибания кисти, кг	11.4	20.1
Сгибание-разгибание туловища за 2 мин, кол-во	-11.5	-22.3
ЖЕЛ, мл.	278	6.9
Проба с задержкой/дых. на вдохе, с	-5.1	-7.7

Таблица 2 - Программы разнонаправленной силовой подготовки юношей

<table>
<tr><td colspan="3">Направленность</td><td rowspan="2">Объём и форма подготовки</td></tr>
<tr><td>Разносторонняя силовая подготовка</td><td>Атлетическая подготовка</td><td>Силовая выносливость</td></tr>
<tr><td>Гармоничное развитие организма. Интегральное совершенствование основных силовых качеств.</td><td>Направленное развитие различных частей тела (увеличение объёма мышц, формирование атлетического телосложения).</td><td>Развитие способности к продолжительному проявлению силовых качеств. Комплексное совершенствование силовых качеств и функциональных возможностей организма.</td><td rowspan="3">136 часов учебных (вариативный компонент программы) и 65-70 часов самостоятельных занятий.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Формирование развивающих и оздоровительных эффектов. Повышение резервов физического здоровья.</td></tr>
<tr><td colspan="3"></td></tr>
</table>

Методика персональной реализации программ силовой подготовки юношей представляет алгоритм опытно-поисковой работы и включает следующие блоки: определение исходного уровня физического здоровья, индивидуальное дозирование задаваемых нагрузок и установление адаптационных реакций на их воздействие, интеграцию учебных и самостоятельных занятий силовой подготовкой, оценку динамики состояния физического здоровья при выполнении различных вариантов программ силовой подготовки [8, 32].

Персонализация осуществлялась через: сознательный и самостоятельный выбор

программ силовой подготовки; акцентированное воздействие на двигательные качества и способности, определяемое содержанием конкретных программ; устранение диспропорции (гармонизация путём коррекции в развитии отстающих двигательных качеств и способностей) в физической подготовленности; индивидуальное дозирование задаваемых нагрузок с учётом реального уровня подготовленности студентов и текущего состояния их физического здоровья [8,30].

Персонализация осуществлялась через сознательный и самостоятельный выбор программ силовой подготовки; акцентированное воздействие на двигательные качества и способности, определяемое содержанием конкретных программ; устранение диспропорции (гармонизация путём корректировки развития отстающих двигательных качеств и способностей) в физической подготовленности; индивидуальное дозирование задаваемых нагрузок с учётом реального уровня подготовленности и текущего состояния здоровья.

В соответствии с общими закономерностями распределения тренировочной нагрузки во всех разнонаправленных программах силовой подготовки юношей недельные объёмы её (нагрузки) колеблются то в сторону увеличения, то в сторону уменьшения, причём интенсивность постепенно возрастает. Недельный цикл состоял из двух занятий, в которых выполняются комплексы из 5-12 упражнений. В недельном цикле занятий колебания объёма и интенсивности нагрузки носят разнонаправленный характер, т.е. с повышением объёма нагрузки на занятии интенсивность уменьшается.

Основанием к целесообразности разработки индивидуально- дифференцированных силовых программ различной направленности (разносторонняя силовая подготовка, атлетическая подготовка, повышение силовой выносливости) явилась неоднородность состояния физического здоровья студентов, необходимость учёта их индивидуальных возможностей и особенностей мотивации к занятиям различными силовыми упражнениями.

Микроциклы и отдельные тренировочные занятия строились с учётом закономерностей срочной адаптации и предполагают «разведение» ближайших тренировочных занятий с соответствующими эффектами на основе их величины, направленности и последовательности включения. Мезоциклы формировались на основе закономерностей устойчивой и долговременной адаптации с преимущественным использованием однонаправленных воздействий. Эффективное выполнение программ годичного цикла подготовки осуществляется за счёт методики, обеспечивающей гибкие, индивидуально адресованные управляющие воздействия.

Результаты. В процессе выполнения программы физической подготовки силовой направленности занятий студенты повысили показатели в подтягивании на перекладине, улучшили скоростные качества (бег на 100 м с 14,6□0,2 до 14,2□0,2 с при р□0,05) и скоростно-силовых качеств (прыжок в длину с места 217□8 см до 223□2 см при р□0,05) возможностей и выносливости (бег 1000 м с 4 мин. 8,8□4,1 с до 4 мин 1,6□4,5 с при р□0,05). Незначительное увеличение двигательного потенциала занимающихся лимитировано малым объёмом двигательной активности.

Достоверное повышение силовых возможностей связано с выполнением в учебных и самостоятельных занятиях индивидуальных заданий силового характера и повышением удельного веса атлетической гимнастики в программе базовой подготовки.

Выполнение программ силовой подготовки, сопряжённых с методикой их индивидуальной реализации, обеспечило следующие сдвиги в морфофункциональном развитии, физической подготовленности (табл. 3), динамике заболеваемости, мотивации студентов в течение учебного года.

Таблица 3 - Темпы прироста физических качеств и способностей студентов при выполнении программ силовой подготовки различной направленности

Показатели	Разносторонняя силовая подготовка			Формирование атлетического телосложения			Повышение силовой выносливости		
	исходные	конечные	прирост (%)	исходные	конечные	прирост (%)	исходные	конечные	прирост (%)
- выносливости									
Кросс 1000 м (мин)	4,03,2	3,57,5	3,7	3,52,3	3,55,2	1,2	4,04,8	3,49,0	6,7
Поднимание туловища из положения лёжа на спине (кол-во раз)	18,0	32,6	57,7	31,2	54,8	54,9	14,2	28,1	65,7
Гиперэкстензия. Поднимание туловища из положения лёжа на животе (кол-во раз)	13,6	25,0	59,1	21,0	36,0	52,6	10,0	22,5	76,9
- скоростно-силовые									
Бег на 30 м (с)	4,52	4,38	3,1	4,41	4,13	6,5	4,65	4,44	4,7
Прыжок в длину с места (см)	215	223	3,6	221	239	7,8	201	213	5,9
- силы									
Жим штанги лёжа (кг)	33,4	44,5	28,5	46,2	68,7	9,2	31,3	44,1	3,9
Приседание со штангой на плечах (кг)	45,6	58,1	4,1	62,2	84,3	30,2	47,3	61,6	26,3
- гибкости									
Наклон вперёд из положения сидя (см)	7	11	4,4	6	10	0,0	4	6	0,0

Программа разносторонней силовой подготовки определила недостоверные темпы прироста морфофункциональных (рост, масса тела, окружность грудной клетки, МПК и ЖЁЛ) характеристик (0,5-6,2 %; $p>0,05$), скоростных и скоростно-силовых (бег на 30 м, прыжок в длину с места) возможностей (3,1 и 3,6 %; $p>0,05$) и выносливости (бег 1000 м, 3,7 % при $p>0,05$).

Незначительные сдвиги в уровне развития «непрофилирующих» (не силовых) для данной программы двигательных качеств и способностей, морфофункциональных показателей, связаны с характером задаваемых (силовых) нагрузок и относительной комплексностью воздействия данных нагрузок на организм, определивших обобщённые, но незначительные адаптационные перестройки.

Достоверные положительные изменения установлены в контрольных упражнениях, отражающих общую физическую (PWC170) работоспособность (8,0 % при $p<0,05$), гибкость (44,4 % при $p<0,001$) и ведущие силовые качества (максимальная сила, силовая выносливость, индекс силы), основных частей тела (верхнего плечевого пояса, туловища и нижних конечностей) (19,8-59,1 % при $p<0,5$).

Выполнение программы силовой подготовки с направленностью на развитие различных частей тела за счёт увеличения объёма и совершенствования рельефа мышц, формирования атлетического телосложения определило следующие адаптационные реакции. Незначительные положительные сдвиги выявлены по морфофункциональным ха-

рактеристикам (рост и масса тела, МПК и ЖЁЛ; 0,7-4,5 % при p>0,05), показателям общей физической работоспособности (PWC170; 6,4 % при p>0,05) и скоростных (бег на 30 м; 6,5% p>0,05) возможностей. Достоверное повышение зафиксировано по показателям, отражающим скоростно-силовые (прыжок в длину с места; 7,8 % при p<0,05) возможности и ведущие силовые качества основных частей тела (туловища, верхних и нижних конечностей) (29,7-54,9 % при p<0,01).

Значительное повышение силовых возможностей отмечалось на фоне относительно высоких их исходных значений (данной программе отдали предпочтение наиболее подготовленные, ранее занимавшиеся атлетической подготовкой студенты). Необходимо отметить достаточно выраженное увеличение массы тела (недостоверные сдвиги объяснимы продолжительностью занятий - 9-10 месяцев) и связанное с этим незначительное ухудшение результатов в беге на 1000 м (снижение выносливости).

Реализация программы с преимущественной направленностью на совершенствование силовой выносливости инициировала недостоверные темпы прироста морфологических (рост, масса тела, окружность грудной клетки) показателей (0,03-1,0 %, p>0,05), скоростных (бег на 30 м) и скоростно-силовых (прыжок в длину с места) возможностей (4,7-5,9 % при p>0,05). Существенные положительные сдвиги отмечены по показателям выносливости (6,7 % при p<0,05), общей физической работоспособности (PWC170; 8,4 % при p<0,05) и функциональных (МПК и ЖЁЛ) характеристик (соответственно 5,8 и 7,0 % при p<0,05), отражающих аэробные возможности организма студентов.

Однако следует отметить более выраженный прирост показателей общей физической работоспособности, выносливости, ЖЁЛ и МПК по сравнению с группами разносторонней и атлетической силовой подготовки. Высокие (22,1- 76,9 % при p<0,01) темпы прироста зафиксированы по показателям, характеризующим различные (в первую очередь способность длительное время поддерживать достаточно высокие усилия) силовые качества, проявляемые основными частями тела. Последнее отражает направленность данной программы силовой подготовки, обеспечивающую преимущественное совершенствование силовой выносливости.

Программа разносторонней силовой подготовки определила недостоверные темпы прироста морфофункциональных (рост, масса тела, окружность грудной клетки, МПК и ЖЁЛ) характеристик (0,5-6,2 %; p>0,05), скоростных и скоростно-силовых (бег на 30 м, прыжок в длину с места) возможностей (3,1 и 3,6 %; p>0,05) и выносливости (бег 1000 м, 3,7 % при p>0,05).

Достоверные положительные изменения установлены в контрольных упражнениях, отражающих общую физическую (PWC170) работоспособность (8,0 % при p<0,05), гибкость (44,4 % при p<0,001) и ведущие силовые качества (максимальная сила, силовая выносливость, индекс силы), основных частей тела (верхнего плечевого пояса, туловища и нижних конечностей) (19,8-59,1 % при p<0,5).

Отмеченные сдвиги обусловлены повышенным объёмом двигательной активности (PWC170), низким исходным уровнем развития силовых качеств и преимущественной направленностью программы подготовки, предусматриваю.

Положительный сдвиг обусловлен: - обеспечением для каждого обучающегося возможности заниматься тем видом физкультурно – спортивной деятельности, который ему нравится, который он предпочитает и к которому он объективно предрасположен по проявлениям психомоторным, морфологических у функциональных показателей, что в совокупности отражает основной принцип педагогики сотрудничества – учение без при-

нуждения, где глубинно совпадает цель и средства, обучение и воспитание;

- включением юношей, занимающихся силовой направленностью занятий в реальную спортивную практику с минимизированными и одновременно необходимыми и достаточными программами физических упражнений, использованием при проведении занятий игрового и соревновательного методов, создающих высокий эмоциональный фон и стимулирующих физкультурно-спортивную активность занимающихся;

- наличием у обучающихся, занимающихся по технологии, достаточного уровня физической подготовленности для решения двигательных задач различной степени сложности, что способствовало как полноценному развитию физического потенциала, так и формированию чувства удовлетворения от процессов и результатов обучения.

Таким образом, реализация принципа природосообразности физического воспитания требует исходить из природы каждого человека и отказа от унификации и универсализации содержания процесса воспитания, создания многовариативных и многовариантных программ обучения, воспитания и развития, сообразных с челове ческой индивидуальностью.

Принцип социосообразности физического самовоспитания основан на признании индивидуально-специфической для каждого возрастного периода развития человека системы отношений к социальной действительности. Степень овладения растущим человеком социальным опытом действий и отношений, осознания себя в обществе, видения себя в других людях, готовности к ответственному действию в окружающем мире своеобразно аккумулируются в позиции его "Я" по отношению к обществу. Вычленение реально существующих особых состояний, когда, с одной стороны, реализуются результаты накопления, роста рефлексии, самооценки, самоконтроля, развития самосознания и установление их содержания в позиции "Я" по отношению к обществу, а с другой стороны, необходимость дифференцированного подхода к каждой его стадии, при учете динамического соотношения потребности в самореализации личности, заключает в себе высокие потенциальные возможности оптимизации воспитательного процесса,

Таким образом, наилучшие результаты развития моторики человека обеспечиваются при возможно более полном учете индивидуальных двигательных способностей, социально-психологических факторов. Отсюда приоритетными в педагогических системах и технологиях являются формы и методы, создающие реальные предпосылки к осуществлению функции самовоспитания. При таком подходе к физическому воспитанию его невозможно строить на основе единых для всех цели и учебной программы, ибо в этом "единстве" исходно проектируется как ограниченная ценность физической культуры, так и ограничение самоценности человека.

Основанием к целесообразности разработки дифференцированных силовых программ различной направленности (разносторонняя силовая подготовка, атлетическая подготовка, повышение силовой выносливости) явилась неоднородность состояния физического здоровья обучающихся, необходимость учёта их индивидуальных возможностей и особенностей мотивации к занятиям различными силовыми упражнениями.

Микроциклы и отдельные тренировочные занятия строятся с учётом закономерностей срочной адаптации и предполагают «разведение» ближайших тренировочных занятий с соответствующими эффектами на основе их величины, направленности и последовательности включения. Мезоциклы формируются на основе закономерностей устойчивой и долговременной адаптации с преимущественным использованием однонаправленных воздействий. Эффективное выполнение программ годичного цикла подготовки осу-

ществляется за счёт методики, обеспечивающей гибкие, индивидуально адресованные управляющие воздействия.

Список литературы

1. Ашмарин, Б. А. Теория и методика педагогических исследовании в физическом воспитании / Б. А. Ашмарин – М.: Физкультура и спорт, 1978. – 223 с.
2. Бальсевич, В. К. Физическая активность человека / В. К. Бальсевич, В. А. Запорожанов. – Киев.: Здоровье, 1987. – 224 с.
3. Беликов, В. А. Образование. Деятельность. Личность / В. А. Беликов – М.: Академия Естествознания, 2010. – 339 с.
4. Бондаревский, Е. Я. О школьных программах по физической культуре / Е. Я. Бондаревский, Е. Я. Кадетова // Физ. культура в школе. 1987. – №4. – С. 32–35.
5. Быков, В. С. Физическая культура студентов: учебное пособие / В. С. Быков. – Челябинск: ЮУрГУ. 2003. – 84 с.
6. Гуревич, И. А. Круговая тренировка при развитии физических качеств / И. А. Гуревич, - Минск: Вышейш. шк., 1985. – 256 с.
7. Зинченко, В. А. Выполнение домашних заданий / В. А. Зинченко // Физ. культура в школе, 1982. – № 1. – С. 22– 26.
8. Кокин, В. Ю. Особенности организации формирования силовых способностей юношей в процессе физического воспитания в вузе / Кокин В. Ю. – Челябинск: ЮУрГУ – РГТЭУ. 2005. – С. 29–36.
9. Корсаевская, Т.В. Социальная и биологическая обусловленность изменений в развитии человек / Корсаевская Т. В. – Л.: Наука, 1970. – 270 с.
10. Корсаевская, Т. В. Человек и природ / Корсаевская Т. В. – М. : Наука, 1980. – 256 с.
11. Кузьмин, В. А. Система управления силовой подготовкой юношей старших классов (15-17 лет) на уроках физической культуры в общеобразовательной школе (9-10 класс): Автореф. дис канд. пед. наук. М., 1988. – 20 с.
12. Левушкин, С. П. Комплексная оценка физической работоспособности юношей 17-21 года: Автореф. дис канд. биол. наук. Казань, 1993. – 22 с.
13. Лубышева, Л. И. Физическая и спортивная культура: содержание, взаимосвязи и диссоциации / Л. И. Лубышева // Теория и практика физической культуры и спорта. 2002. – № 3. – С. 11–15.
14. Манжелей, И. В. Педагогические модели физического воспитания: учебное пособие / И. В. Манжелей. – М.: Научно-издательский центр «Теория и практика физической культуры и спорта». 2005. – 185 с.
15. Матвеев, Л. П. Теория и методика физической культуры / Л. П. Матвеев – М.: ФиС, 1991. – 544 с.
16. Мокеев, Г. И. Экспериментальная проверка эффективности различных вариантов организации и содержания физического воспитания студентов / Г. И. Мокеев, А. С. Юдин, Ю. А. Максин // М.: Теория и практика физической культуры, 1990. – № 6. – С. 50– 53.
17. Пидкасистый, П. И. Педагогика: учебник практика для вузов / П. И. Пидкасистый. – М.: Из-во Юрайт, 2023. – 408 с.
18. Пономарев, Н. И. Социальные функции физической культуры и спорта / Н. И.Пономарев. – М.: Изд-во Физическая культура и спорт, 1974. – 310 с.

19. Резвицкий, И. И. Личность. Индивидуальность. Общество / И. И. Резвицкий. – М.: Политиздат, 1984. – 141 с.

20. Рымар, Н. П. Нормирование тренировочных нагрузок для подготовки студентов к выполнению нормативов комплекса ГТО: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. / Н. И. Рымар. – М.:1983. – 18 с.

21. Черепов, Е. А. Модель здоровьеформирующей деятельности средней общеобразовательной щколы: монография / Е. А. Черепов. – Челябинск: ЮУрГУ. 2008. – 147 с.

2.7. Стратегические условия социально-профессионального становления иностранных обучающихся в техническом вузе

На современном этапе развития общества образование рассматривается приоритетной отраслью национальных и мировой экономик, отвечающей за устойчивое воспроизводство компетентных кадров для различных отраслей производства. Формирование в РФ общества и экономики знаний, геополитические и социально-экономические интересы страны, усиливающиеся процессы интернационализации и интеграции в образовании определяют ключевые направления подготовки иностранных обучающихся в российских вузах. Как следствие, растет востребованность высококвалифицированных специалистов, получивших высшее техническое образование в России, способных осуществлять эффективное межличностное профессиональное взаимодействие на русском языке как иностранном, толерантных к культурам других народов и иным социальным группам, после завершения обучения вернувшихся в родные страны для ведения профессиональной деятельности.

Подготовка иностранных кадров для зарубежных стран в технических вузах России является важной частью внешнеэкономической деятельности, ориентированной на создание положительного имиджа российских отраслевых предприятий, высшего технического образования и отраслевой науки, а также углубление интеграции науки, образования и производства с учетом приоритетов научно-технологического развития и международного сотрудничества. Среди конкретных результатов можно назвать создание совместных предприятий, реализацию партнерских научно-исследовательских проектов, строительство университетских кампусов и др.

Такая востребованность подтверждается документами, среди которых указы Президента РФ «О национальных и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» (№ 204 от 07.05.2018), «Основные положения концепции государственной политики Российской Федерации в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран в российских образовательных учреждениях» (18.10.2002), федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования последнего поколения по подготовке будущих специалистов различных профилей (в том числе инженеров), решения отраслевых министерств и предприятий строительной отрасли, Приказ Минобразования РФ от 08.05.1997 N 866 «О мерах по совершенствованию предвузовской подготовки иностранных граждан, принимаемых на обучение в государственные учреждения высшего профессионального образования Российской Федерации» (вместе с «Требованиями к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (отраслевой

стандарт)», «Требованиями к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке» (2014)) и др.

Необходимость выполнения заказа государства, общества, отечественных и зарубежных работодателей заставляет технические вузы России искать новые пути повышения результативности профессиональной подготовки будущих специалистов, приехавших из-за рубежа. В этом, достаточно длительном, процессе социально-профессионального становления большую роль играют адаптация и интеграция в интерактивно-коммуникативную среду российского технического вуза. В итоге формируются значимые профессионально-личностные качества, одним их которых рассматривается профессиональная коммуникативная компетенция (ПКК). Отсюда, важной исследовательской задачей является определение и обоснование специальных условий, повышающих результативность социально-профессионального становления иностранного обучающегося в техническом вузе.

Как показал анализ современной педагогической литературы, существует значительное число работ, авторы которых анализируют сущность, функции и содержание различных групп педагогических условий. Рассуждения всегда базируются на философском понимании категории «условие», выражающем «отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. Условия составляют ту среду, обстановку, в которой он возникает, существует и развивается» [19, с. 187]. К процессам возникновения, существования и развития изучаемого предмета целесообразно добавить процесс *становления*.

Поскольку в педагогической науке таким предметом, как правило, рассматривается искусственная педагогическая система, функционирующая под влиянием множества факторов, педагогические условия ее результативного становления должны создаваться специально. Стремление педагогов при выявлении необходимых и достаточных условий учесть наиболее существенные факторы влияния и специфику педагогической системы объясняет присутствие в педагогической литературе вариативных характеристик педагогических условий: пространственные, внешние и внутренние (при этом внешние условия, воздействуя на процесс становления личности, преломляются через ее внутреннее содержание [14]), объективные и субъективные, общие и специфические, статичные и динамичные [17].

Вместе с тем, в изученных работах отмечается отсутствие единой, принятой большинством ученых, трактовки понятия «педагогические условия», что связывается с изменениями во взглядах педагогов на протяжении истории педагогической науки, выбираемыми методологическими подходами, особенностями предмета исследования и др.

Контент-анализ содержания понятий, приводимых в изученных публикациях, позволил увидеть, что чаще всего педагогические условия рассматриваются как: потенциальные возможности педагогической системы [1], совокупность мер педагогического процесса [19], компонент педагогической системы при ее проектировании [13]. Одновременно подчеркивается, что педагогические условия характеризуют педагогическую систему с различных позиций, и исследовательское внимание может быть акцентировано на ее конкретных аспектах – социальном, организационном, психологическом, дидактическом, стратегическом и др. Данное обстоятельство позволяет выделять различные классификационные группы педагогических условий: социально-педагогические, орга-

низационно-педагогические, психолого-педагогические, дидактические, стратегические и др.

Для нашего исследования интерес представляют стратегические условия, обеспечивающие более результативное социально-профессиональное становление иностранных обучающихся в российском техническом вузе. Обоснование выбора в пользу именно стратегических условий находим в том, что данные условия связываются с достаточно длительным периодом преобразований личности иностранного для его адаптации и социализации в процессе получения высшего образования. При этом ПКК рассматривается как *стратегический ориентир*.

Основные характеристики стратегических условий, представленные в современной педагогической литературе, изложены в Таблице. Как видим, стратегические условия определяются авторами опосредованно, через понятие педагогической/образовательной стратегии, являются ее частным выражением, отражая специфику цели, задач, содержания и средств реализации.

Таблица 1 - Основные характеристики стратегических условий в современной педагогической литературе

Характеристика	*Автор/авторы*
«основываются на понятии «педагогическая стратегия» как искусное руководство, сознательно сконструированная совокупность педагогических действий адекватных педагогической цели, осуществляемых последовательно-поэтапно и развертывающихся посредством качественного отбора педагогического обеспечения: содержания учебной дисциплины (воспитания), гибкого использования форм, методов, приемов и средств, направленных на реализацию конкретной стратегии» [8, с. 73].	В.В. Игнатова
«условие реализации той или иной педагогической стратегии, созданное педагогом» [20, с. 187].	М.Г. Янова
связывается с понятием «стратегия образования» (И. А. Зимняя), «существенными признаками которой являются: временная процессуальная характеристика, которая предполагает долгосрочное планирование реализации целей и деятельности на основе прогнозирования характера развития и изменении объекта планирования; выявление заинтересованных сторон и их активных действии; разработка методов, приемов, организационных форм, обеспечивающих реализацию поставленной цели» [16, с. 298].	Л.С. Потапова
связывается с понятием «образовательная стратегия» и положениями стратегического подхода в сфере образования, которая «для социальных групп представляет собой пространство неопределенности, в котором они должны совершать выбор, принимать решения, предполагающие отложенные во времени последствия, влияющие на их социально-профессиональный статус, образ жизни в будущем; обеспечивают «очень долгосрочные инвестиции» в воспроизводство интеллектуального капитала общества (П. Бурдье); актуализированы в системе непрерывного образования и вариативности образовательных сред» [6, с. 106].	Е.Н. Заборова, М.В. Озерова
«реализуют общую перспективную линию развития образования, то есть его стратегию» [5, с. 277].	А.А. Ергазина
включены в понятие «педагогическая стратегия» как «совокупность условий, целенаправленно реализуемых за счет согласования форм, методов и приемов обучения» [12, с. 30].	В.В. Игнатова, Т.В. Шендель

Характеристика	*Автор/авторы*
связывается с параметрами педагогической стратегии, которая понимается как «целенаправленный процесс характеризуется временными параметрами, процессуальностью и набором средств, которые определяют характер ее протекания с учетом возможных ситуаций неопределенности. Как процесс, каждая стратегия реализуется последовательно-поэтапно, в соответствии с обозначенной целью. Педагогические стратегии отличаются по цели, содержанию, средствам реализации и смыслу. Кроме того, выбор каждой из стратегий происходит в особых педагогических обстоятельствах» [11, с. 15].	В.В. Игнатова, А.А. Смирная
связаны с «длительными процессами профессионально-личностных преобразований, являются частным выражением педагогических стратегий, выбранных педагогом» [3, с. 24].	И.С. Волегжанина

Педагогические стратегии реализуются посредством совокупности педагогических тактик и педагогического обеспечения, «под которым понимается совокупность факторов и условий их развертывания посредством специальных педагогических форм, методов и приемов (технологий) с учетом критериев эффективности их реализации» [12, с. 30].

В работах В.В. Игнатовой, посвященных стратегическому подходу в образовании, всесторонне рассматривается история трансляции термина «стратегия» в педагогическую науку. Как отмечает исследователь, изначально данный термин был связан с военным делом – он произошел от сочетания греческих слов stratos (войско) и agō (веду), впоследствии став активно использоваться и в других науках (философии, менеджменте, политике, психологии, педагогике).

Сущность стратегии в менеджменте традиционно раскрывается как некоторый план, который должен привести к желаемым результатам («конкретный долгосрочный план достижения конкретной долгосрочной цели, а выработка стратегии – это нахождение цели и составление долгосрочного плана» [2, с. 44]; «детальный всесторонний комплексный план, предназначенный для того, чтобы обеспечить осуществление миссии и достижение ее целей» [15, с. 176]). В психологии находим близкое понимание стратегии: «некоторый способ приобретения, сохранения и использования информации, служащий достижению определенных целей в том смысле, что он должен привести к определенным результатам» [цит. по 18, с. 55].

Психолого-педагогические основы «стратегиального подхода» были во многом разработаны И.А. Зимней применительно к воспитанию личности. Считаем необходимым обратить внимание на заключение ученого о том, что «подход как категория шире понятия "стратегия" – он включает ее в себя, определяя содержание, методы, формы, приемы» [7, с. 36]. Как полагает И.А. Зимняя, длительное нахождение обучающегося в системе образования дает основание рассматривать его становление с позиций стратегиального (процессуально-проектировочного) подхода (который заключает в себе черты системного, синергетического и личностно-деятельностного подходов), трактуемого как «системное, лежащее в основе общей стратегии проектирование процесса воспитания обучающихся на определенный срок, на время его нахождения в системе образования [7, с. 36-37].

Специфическими чертами стратегии являются ее временная характеристика, проектирование на определенное время и деятельностная основа. Таким образом, если профессионально-личностные преобразования иностранного обучающегося осуществляются в непрерывной системе образования (довузовская подготовка – вуз), то выбор в пользу

стратегических условий его социально-профессионального становления оказывается правомерным.

Большой вклад в развитие теоретических оснований стратегиального подхода в педагогике (который трансформируется в «стратегический подход») внести исследования В.В. Игнатовой и ее учеников – М.Г. Яновой, Л.А. Барановской, А.А Смирной, Т.В. Шендель и др. В.В. Игнатова предлагает рассматривать педагогическую стратегию, «с одной стороны, как деятельность, в которой выделяются цель как стратегический ориентир, пути и средства ее достижения, с другой – как творческий процесс, протекающий во времени и представляющий собой совокупность целесообразных действий, направленных на достижение определенного результата» [10, с. 47].

Выбирая педагогические стратегии, реализация которых будет обеспечивать достижение стратегической цели (ПКК как результат социально-профессионального становления иностранного обучающегося), необходимо учитывать возможности интерактивно-коммуникативной образовательной среды технического вуза и специфику интеллектуально-эмоционального взаимодействия преподавателей с иностранными обучающимися.

Рядоположенность выбранных стратегических условий обеспечивается их нахождением в рамках диалогической (субъект-субъектной) классификации педагогических стратегий. В работе В.В. Игнатовой [8] описаны виды и информационно-смысловые характеристики таких педагогических стратегий, как «обогащение», «приобщение», «ориентирование», «актуализация», «интенсификация», «гармонизация», «проблематизация», «оптимизация», «активизация», «содействие» и «сопровождение». Педагогические стратегии определяют тактические ориентиры профессиональной подготовки будущих специалистов [9]. При этом стратегии отграничены от тактики началом практических действий преподавателя, а сами педагогические тактики рассматриваются инструментами реализации педагогических стратегий.

Социально-профессиональное становление иностранного обучающегося осуществляется в интерактивно-коммуникативной среде современного технического вуза при стратегической интеграции подходов: *личностно-деятельностного*, *компетентностного* и *средового*. Интегративность подходов определяет стратегический характер всех педагогических действий по проектированию исследуемого процесса. Далее рассмотрим стратегическую взаимосвязь данных подходов.

С позиций личностно-деятельностного подхода стратегические условия обеспечивают результативность постепенных изменений личности иностранного обучающегося в деятельности, содержание которой изменяется в зависимости от выделенных этапов социально-профессионального становления. Положения компетентностного подхода позволяют выразить результаты социально-профессионального становления иностранного обучающегося в совокупности универсальных, профессиональных и общекультурных компетенций с учетом актуальных потребностей рынка труда. Средовый подход позволяет рассматривать интерактивно-коммуникативную среду технического вуза потенциальным средством социально-профессионального становления иностранного обучающегося, отражающего ее педагогическую сущность – то, среди чего пребывает личность, посредством чего формируется образ ее жизни, что опосредует ее развитие.

Интеграция перечисленных подходов отражает педагогическую сущность принципов, на основе которых реализуются педагогические стратегии социально-профессионального становления иностранных обучающихся в техническом вузе. Эти

стратегии структурно составляют базовую стратегию социально-профессионального становления иностранных обучающихся, а реализация данного процесса на метауровне осуществляется в рамках стратегического подхода.

Учитывая накопленные до нас знания о феномене «стратегия» в педагогической науке, с опорой на педагогические смыслы и функциональное назначение педагогических стратегий «обогащение», «приобщение» «сопровождение», описанные В.В. Игнатовой [8], выделим стратегические условия для каждого этапа социально-профессионального становления иностранных обучающихся в техническом вузе.

1. *Обогащение новыми знаниями о русском языке и русской культур*е. Это условие реализуется на этапе довузовской подготовки и актуализирует педагогическую стратегию «обогащение новыми знаниями в процессе социально-профессионального становления иностранного обучающегося».

При реализации данного условия следует учитывать, что в техническом вузе дисциплина «Русский язык как иностранный» (РКИ) имеет свою специфику, так как для иностранных обучающихся язык является не целью, а средством обучения при получении высшего образования. Целью обучения определяется новая языковая личность, способная владеть русской речью, формировать и выражать свои мысли на русском языке, понимать собеседника и поддерживать социально-деловое общение, пользоваться различными стилями русского языка.

На этапе довузовской подготовки формируются базовые представления о русском алфавите, грамматике и орфографии, орфоэпических нормах русского языка, этикетных формах общения. Как пишут О.И. Глазунова и соавторы, «словарный запас ограничен, но достаточен для удовлетворения основных коммуникативных потребностей в повседневных ситуациях общения в рамках бытовой, социально-культурной и учебно-научной сфер деятельности» [4, с. 74]. В результате иностранный обучающийся должен овладеть лексико-грамматическими, системными фонетическими и орфографическими навыками; понимать устные тексты, репродуцировать их и выполнять различного рода коммуникативные задания, связанные с информацией в этих текстах; овладеть средней скоростью чтения и способностью анализировать учебные неадаптированные тексты; уметь изложить содержание прослушанного или написанного текста согласно тезисному или вопросному плану.

Социальный аспект описываемого этапа выражается в том, что обучение РКИ происходит в полинациональных группах, поэтому большое значение играет межкультурное общение, где важно знать не только культуру страны изучаемого языка в сравнении с другими культурами, но и историю, науку, традиции, жизненный уклад России. Ряд мероприятий (экскурсии в музеи, посещение учреждений культуры, межвузовские мероприятия и др.) способствуют близкому знакомству с культурой страны и региона.

2. *Ориентирование в выборе направления подготовки при поступлении на 1 курс.* Это условие также реализуется на этапе довузовской подготовки и актуализирует педагогическую стратегию «ориентирование в специальности». Результатом является зарождение профессионально-личностного качества – ПКК.

На элементарном уровне (А-1) иностранные обучающиеся начинают обучение по профильным предметам, которые им необходимы для поступления в российский вуз. Иностранные абитуриенты выбирают российские вузы по нескольким причинам: относительно легкие условия поступления и более низкая оплата обучения, высокое качество образования, отсутствие на их родине условий обучения по интересующей специальности,

совет других иностранных выпускников вуза, выбор родителей, направление от министерства родной страны и др.

Не всегда выбор будущей специальности происходит осознанно, поэтому на данном этапе важно ориентирование в выборе направления подготовки при поступлении на 1 курс. Знакомство с будущей профессией осуществляется посредством проведения профессионально-ориентированных занятий и мероприятий, преподаватель РКИ знакомит иностранных обучающихся с направлениями обучения, структурой университета, особенностями учебного процесса.

3. *Приобщение к различным видам деятельности в интерактивно-коммуникативной среде технического вуза.* Это условие реализуется на первом курсе вузовской подготовки и актуализирует педагогическую стратегию «приобщение к совместной деятельности в русскоязычной образовательной среде». Результат – накопление ПКК. Обучение на первом курсе считается одним из самых сложных в жизни иностранного обучающегося, т. к. происходит адаптация к студенческой среде и повышается значимость самостоятельной внеаудиторной работы.

Социальный аспект описываемого этапа выражается в том, что обучение проходит в интерактивно-коммуникативной образовательной среде совместно с российскими студентами, в которой иностранные обучающиеся устанавливают связи со всеми участниками образовательного процесса. Отметим, что владение языка на уровне В1 дает право иностранным гражданам поступать в вузы в России, но на практике этого оказывается недостаточно, т. к. на первом курсе обучения они сталкиваются с огромным потоком информации на чужом языке, которую не в силах запомнить и быстро переработать.

Особые трудности иностранные обучающиеся испытывают при общении с преподавателями-предметниками, как правило, не имеющими представления о лексическом запасе уровня В-1. Такое обстоятельство препятствует адекватной оценке компетенций иностранных обучающихся по конкретным предметам.

На занятиях иностранные обучающиеся испытывают трудности при ответе, так как думают, что станут объектом для насмешек, поэтому ведут себя отчужденно. Роль преподавателя РКИ в данной ситуации облегчить адаптацию к новым условиям обучения, т. к. от того, насколько быстро иностранный обучающийся адаптируется к требованиям вуза, зависит успешность его последующего обучения. На данном этапе большое значение приобретает способность иностранного обучающегося к самоорганизации, самоконтролю, рефлексии, повышается значимость самообразовательной деятельности.

4. *Сопровождение в процессе коммуникации с преподавателями-предметниками.* Это условие реализуется на втором и третьем курсах вузовской подготовки и актуализирует педагогическую стратегию «сопровождение иностранного обучающегося в профессионально-ориентированной коммуникации». Результатом является стабилизация ПКК.

На данном этапе время обучения РКИ сведено к минимуму (как правило, два академических часа в неделю). За это время преподаватель РКИ должен помочь иностранному студенту ознакомиться с жанрами научного стиля речи, правилами оформления научной статьи, реферата, доклада. Обучающиеся начинают изучать профильные дисциплины, предусмотренные ОПОП ВО, и в конце учебного года пишут курсовые работы, поэтому преподавателю РКИ необходимо установить взаимосвязь с преподавателями-предметниками для организации помощи иностранному обучающемуся в учебно-профессиональной и квазипрофессиональной деятельности. В целях удовлетворения

образовательных потребностей и интересов иностранных обучающихся могут разрабатываться индивидуальные учебные планы по РКИ.

5. *Содействие в профессионально-ориентированной коммуникации.* Это условие реализуется на четвертом курсе вузовской подготовки и актуализирует педагогическую стратегию «содействие иностранному обучающемуся в научно-исследовательской коммуникации». Результатом является приумножение предметных и теоретических знаний русского языка для исследовательской работы.

На данном этапе иностранные обучающиеся начинают написание выпускной квалификационной работы. Как показывает образовательная практика, трудности возникают не только при анализе теоретического и фактического материала (поиске, отборе, систематизации и обработке научных источников), но и с постановкой целей и задач исследования, а также умением кратко излагать результаты своей работы. В этой связи основными задачами преподавателя РКИ являются: активизация уже имеющихся у иностранного обучающегося лексического запаса, речевых клише, синтаксических конструкций научного стиля речи и др.; приумножение теоретических и предметных знаний русского языка для научной коммуникации; развитие способности порождать новые идеи на основе анализа и обобщения результатов научных работ других исследователей.

Также необходимо принимать во внимание национальные особенности работы в научных исследованиях, чтобы реализовать в полной мере индивидуальный когнитивный потенциал иностранного обучающегося. Например, в некоторых странах (Китае и др.) выпускные работы – это не продуцирование нового, содержащее собственные рассуждения и выводы, а реферирование и цитирование вторичного учебно-научного материала.

Резюмируя вышеизложенное о стратегических условиях социально-профессионального становления иностранных обучающихся в техническом вузе, обобщим полученные результаты в следующих положениях.

1. Социально-профессиональное становление иностранных обучающихся в техническом вузе является достаточно длительным по времени процессом, который начинается на этапе довузовской подготовки, продолжается на младших курсах и завершается на старших. Следовательно, необходимо долгосрочное планирование и выделение совокупности стратегических условий, которые будут способствовать последовательному и поэтапному продвижению к стратегической цели – ПКК.

2. Социально-профессиональное становление иностранного обучающегося происходит последовательно-поступательно при изучении русского языка и приобщении к русской культуре, что способствует адаптации в новой интерактивно-коммуникативной среде российского технического вуза.

3. Процесс социально-профессионального становления иностранных обучающихся в техническом вузе будет результативным, если реализуются педагогические стратегии (обогащение, ориентирование, приобщение, сопровождение и содействие), которые актуализированы стратегическими условиями (обогащение новыми знаниями о русском языке и русской культуре; ориентирование в выборе направления подготовки при поступлении на 1 курс; приобщение к различным видам деятельности в интерактивно-коммуникативной среде технического вуза; сопровождение в процессе коммуникации с преподавателями-предметниками; содействие в профессионально-ориентированной коммуникации).

4. Выявленные стратегические условия на каждом из этапов процесса социально-профессионального становления обеспечиваются конкретными педагогическими дей-

ствиями, связанными с выбором форм, методов и средств обучения с учетом индивидуальных особенностей и потребностей иностранных обучающихся.

Список литературы

1. Беликов В.А. Образование. Деятельность. Личность: монография. Москва : Академия Естествознания, 2010. 310 с.

2. Виханский О.С., Наумов А.И. Основы менеджмента. 7-е изд. Москва : Магистр, 2023. 672 с.

3. Волегжанина И.С. Стратегические условия становления и развития профессиональной компетентности будущего инженера // Успехи гуманитарных наук. 2020. № 6. С. 22-27.

4. Глазунова, О.И. Программа по русскому языку как иностранному. Уровни А1-С2. Основной курс. Фонетика. Лесика. Грамматика. Аудирование. Чтение. Говорение. Письмо / О.И. Глазунова, Д.В. Колесова, Т.И. Попова. 2 изд., стереотип. Москва : Русский язык. Курсы, 2018. 216 с

5. Ергазина А.А. Стратегические условия формирования социальной ответственности студента университета в интеркультурной деятельности // Современные проблемы науки и образования. 2016. С. 276-284.

6. Заборова Е.Н., Озерова М.В. Образовательные стратегии: подходы к определению понятия и традиции исследования // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2013. № 3 (116). С. 105-113.

7. Зимняя И.А. Психолого-педагогическая характеристика стратегиального подхода и общей стратегии воспитания // Понятийный аппарат педагогики и образования : коллективная монография. Вып. 11. Екатеринбург, 2019. С. 35-47.

8. Игнатова В.В. Стратегический подход в педагогике высшей школы в инновационном осмыслении // Вестник Академии знаний. 2012. № 1. С. 70-76.

9. Игнатова В.В., Асламазишвили Д.Н. Социетальные проблемы образования: общие и стратегические ориентиры // Педагогика и психология: проблемы развития мышления. Развитие личности в изменяющихся условиях. Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Красноярск, 2021. С. 35-41.

10. Игнатова В.В., Барановская Л.А. Содействие как педагогическая стратегия // Сибирский педагогический журнал, 2008. № 14. С. 44-52.

11. Игнатова В.В., Смирная А.А. Стратегия ориентирования в контексте гуманистической модели развития образования // Актуальные проблемы психологии труда: теория и практика. Материалы III Международной научно-практической конференции. 2019. С. 14-17.

12. Игнатова В.В., Шендель Т.В. Стратегические условия актуализации профессионально-этического потенциала студента // Фундаментальные исследования. 2016. 2012. С. 29-32.

13. Ипполитова Н.В., Стерхова Н.С. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education. 2012. № 1. С. 8-14.

14. Лапчик Е.С., Лапчик Д.М. Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2023. № 4(41). С. 176-180.

15. Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. Классическое издание. Москва; СПб, 2020. 672 с.

16. Потапова Л.С. Педагогические стратегии: принципы формы аспекты внедрения // Войска национальной гвардии Российской Федерации: прошлое и настоящее. Сборник трудов межвузовской научно-практической конференции (к 210-летию образования войск правопорядка и 5-летнему юбилею создания Росгвардии). Саратов, 2021. С. 295-300

17. Низамова Ч.И., Добротворская С.Г. Анализ и уточнение дефиниции и классификационных групп педагогических условий // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2019. № 4. С. 623-628.

18. Сметанникова Н.Н. Стратегиальный подход к обучению профессионально-специализированному чтению // Высшее образование сегодня. 2018. №9. С. 54-59

19. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов. Челябинск.: Изд-во РБИУ, 2010. 317 с.

20. Янова М.Г. Стратегические подходы к формированию организационно-педагогической культуры будущего учителя // Magister Dixit. 2011. № 3. С. 181-191.

4.7. Формирование soft skills у студентов посредством проекта «Организация конференции»

Современные реалии предъявляют к выпускникам вузов новые требования, которые выходят за рамки классического понимания профессиональных знаний, умений и навыков. В условиях глобализации, технологической и цифровой трансформации одними из самых востребованных не столько hard skills, то есть конкретные компетенции, сформированные под узкую специальность выпускника, т.е. профессиональные, сколько soft skills – так называемые «мягкие навыки», набор личностных и коммуникативных навыков, которые позволяют эффективно работать в команде, адаптироваться к изменениям и решать сложные задачи в условиях неопределенности.

В.В. Путин в выступлении на сессии «Молодежь-2030. Образ будущего», прошедшей в рамках XIX Всемирного фестиваля молодежи и студентов подчеркнул: «Конкурентные преимущества получат те люди, которые не просто обладают набором интересных и важных знаний, а обладают тем, что сегодня называют soft skills, обладают креативным, плановым и другими видами мышления. Абсолютные конкурентные преимущества получат те, кто может не только думать по-современному, но те, кто накапливает знания из совершенно разных областей знаний и разных областей науки, могут их комбинировать и эффективно применять для решения стоящих перед всеми нами задач» [9].

Опросы, проведенные агентством Society for Human Resource Management в 2023 г., показали, что около 75% работодателей с трудом находят выпускников с «гибкими» навыками, в которых нуждаются компании [6].

В работе проанализированы интерактивные методы обучения и современные технологий в образовательном процессе высшей школы, рассмотрен процесс формирования soft skills у студентов посредством проектной деятельности, которая выступает эффективным инструментом для развития таких ключевых качеств, как коммуникабельность, компетентность, мобильность, самоорганизация и стрессоустойчивость.

Проведенный нами анализ научных публикаций по данной проблеме позволяет установить, что основными компонентами soft skills являются:

1) коммуникабельность – умение ясно и эффективно выражать свои мысли как в устной, так и в письменной форме, работать со значительными объемами информации,

перерабатывать ее и извлекать полезное, слушать других. Этот навык крайне важен для работы в команде, где необходимо налаживать связи и строить конструктивный диалог;

2) стрессоустойчивость – способность сохранять продуктивность и позитивный настрой в условиях высокой нагрузки и некомфортных психологических условиях;

3) критическое мышление – умение анализировать информацию, оценивать ее достоверность и принимать взвешенные решения;

4) креативное мышление – творческий подход к самым, как может показаться, стандартным ситуациям;

5) компетентность – способность качественно выполнять задачи в условиях ограниченного времени, высоких требований и работы в коллективе;

6) мобильность – гибкость и готовность быстро адаптироваться к новым условиям, обучаться новому и работать в изменяющихся условиях;

7) самоорганизация – способность организовывать своё рабочее время и эффективно управлять ресурсами для достижения поставленных целей;

8) умение взаимодействовать в команде.

Одним из важных аспектов формирования soft skills у студентов является их социальная значимость. В мире, где границы между отраслями стираются, а междисциплинарные команды становятся нормой, способность эффективно взаимодействовать с разными людьми является решающей. Коммуникабельность и критическое мышление позволяют специалистам не только решать узкопрофильные задачи, но и обмениваться знаниями с коллегами из смежных областей, создавая условия для инноваций. Эти навыки становятся особенно важными в условиях глобализации и цифровой трансформации, когда сотрудничество с международными командами требует межкультурного понимания, гибкости и навыков решения проблем на расстоянии. Для таких студентов важно владеть навыками как устной, так и письменной коммуникации, а также уметь работать с разнообразными платформами для удалённой работы.

Согласно федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС) нового поколения, одной из ключевых компетенций, обязательных для студентов, становится умение работать в команде. Важным компонентом ряда учебных планов является модуль базовых дисциплин, в который включены такие аспекты, как развитие эмоционального интеллекта, коммуникабельности и взаимодействия с партнерами. Так, в учебные планы большинства вузов введен обязательный модуль «Современные навыки профессионала: критическое мышление, креативность, коммуникации, командная работа». Помимо этого в обязательные дисциплины в соответствии с ФГОС заложены задачи по развитию самоорганизации (тайм-менеджмент), стрессоустойчивости. Эти навыки позволяют выпускникам адаптироваться к современным условиям, стать более конкурентоспособными на рынке труда. Указанные выше модули позволяют студентам развивать практические навыки на основе полученных теоретические знания, что особенно эффективно в рамках проектной деятельности.

Немаловажным компонентом ФГОС нового поколения является коммуникативная компетентность, поскольку позволяет выпускнику более успешно проходить этапы социализации, адаптации и самореализации в быстроменяющихся условиях современной жизни. Коммуникативная компетентность означает умение ставить и достигать цели устной и письменной коммуникации: устанавливать контакт, получать необходимую информацию, говорить точно, грамотно, логично и структурированно, представлять и убедительно отстаивать свою точку зрения в диалоге как на бытовом, и на деловом

уровнях общения. «Коммуникативная компетентность рассматривается сегодня как одна из важнейших составляющих подготовки бакалавра», – отмечают Е.А. Верменская, Е.М. Шевченко и другие исследователи [3, с. 34].

О.В. Василенко, И.В. Гаврилова и О.Н. Мирошниченко пришли к выводу о том, что в период обучения в вузе студенты в первую очередь имеют возможность развить коммуникативные навыки (78,8%), стрессоустойчивость (71,7%), умение работать с информацией (70,8%), самоорганизацию (63,7%), креативность (57,1%) [2, с. 30-31].

Главные характеристики выпускника: профессионализм, компетентность, коммуникабельность, мобильность – достигаются посредством сочетания трех ключевых методов обучения:

- традиционных (академических): лекция, практикум и др.;

- активных: проблемная лекция, консультация, проблемный семинар, деловые и ролевые игры, конференции, круглые столы и др.;

- интерактивных: работа в парах или мини-группах, мозговой штурм, «аквариум» и др.

Анализ исследований по проблеме позволяет утверждать, что усвоение материала при традиционной подаче материала составляет не более 30%, при активной работе – до 50%, при интерактивном обучении – до 90%. Исследователь Марат З.Д. подчеркивает: «Эффективность интерактивных методов обучения отражается не только в повышении интереса к предмету, но и в развитии критического мышления, коммуникативных навыков и способности к сотрудничеству» [7, с. 57-58].

Интерактивные методы, несомненно, одни из наиболее эффективных в обучении, поскольку предполагают доминирование активности студентов в процессе обучения, нахождение их в режиме беседы, диалога, непосредственное взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом, создание условий для инициативы студентов; эксперименты, творческий подход, а также погружение в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению той или иной поставленной проблемы. Интерактивное обучение ориентировано на результативное усвоение учебного материала; пробуждение у студентов интереса к изучаемому материалу; формирование у обучающихся собственного мнения; самостоятельный поиск путей и вариантов решения поставленной учебной задачи; формирование необходимых общекультурных, профессиональных компетенций; установление воздействия между студентами (обучение работать в команде, умение слышать мнение участника команды, уважать как мнение партнера, так и его самого, но в то же время уметь критически относиться к предлагаемому, взвешивать плюсы и минусы, искать наиболее оптимальное решение поставленной задачи). По мнению ряда ученых, «во время использования интерактивных методов учебный процесс будущих специалистов строится на принципах творческого взаимодействия и педагогического сотрудничества преподавателя и студентов, где все участники учебного процесса становятся субъектами профессиональной подготовки» [11, с. 137].

Анализируя роль интерактивных методов обучения, исследователи П.П. Ефимов и И.О. Ефимова отмечают: «Важной особенностью построения занятия с использованием интерактивных технологий является то, что «интерактивное обучение является обучением через практическую деятельность. … Центральной частью интерактивного занятия является само упражнение (ролевая игра, дискуссия, обсуждение в малой группе и т.п.), но не менее значима, особенно при обучении практическим навыкам, заключительная часть

занятия — подведение итогов, анализ, самооценка и комментирование действий участников» [5, с.287].

Таким образом, интерактивные методы обучения, по нашему мнению, должны занимать центральное место в образовательных программах, направленных на развитие soft skills, поскольку позволяют активно вовлекать студентов в учебный процесс, поощряя сотрудничество и взаимодействие.

Одним из распространенных методов интерактивного обучения является групповая работа. Она способствует развитию коммуникативных навыков, поскольку студенты вынуждены активно взаимодействовать друг с другом, обсуждать идеи и принимать коллективные решения. Эффективными интерактивными методами также являются:

- ролевые игры – позволяют моделировать реальные профессиональные ситуации, укрепляют смысловые связи между содержание учебного материала и опытом решения практико-ориентированных задач, помогают развить навыки коммуникации, принятия решений и управления конфликтами;

- дебаты – учат студентов строить аргументированные выводы и отстаивать свою позицию;

- тренинги – направлены на развитие знаний, формирование умений и навыков, а также социальных установок. Сочетают в себе краткие теоретические семинары и практическую отработку навыков;

- решение кейсов и проблемных ситуаций включают студентов в анализ реальных или смоделированных практических задач. В процессе выполнения обучающиеся предлагают свои решения, что способствует развитию критического мышления и навыков командной работы.

Использование данных методов способствует развитию гибкости мышления, креативного подхода к решению задач, а также повышению коммуникативных навыков и готовности к работе в стрессовых условиях.

Одной из наиболее эффективных технологий в интерактивной деятельности студентов является метод проектов. Проектная деятельность в образовательном процессе предоставляет уникальные возможности для формирования и развития мягких навыков. Важно рассмотреть, каким образом интерактивные формы обучения и проектная деятельность способствуют успешному усвоению soft skills у студентов и обеспечивают их подготовку к современным вызовам рынка труда.

Проектная деятельность позволяет студентам решать реальные или приближенные к реальности задачи, что не только повышает их мотивацию, но и формирует важные навыки, которые будут необходимы в их будущей профессиональной жизни. Несомненными преимуществами проектной работы является то, что она позволяет им активно работать в команде, где студенты учатся координировать свои действия, распределять задачи и совместно достигать поставленных целей, учитывать мнения других участников и эффективно использовать ресурсы для достижения общей цели. Эти навыки крайне важны для будущих профессионалов, особенно в тех случаях, когда им предстоит возглавить коллектив или управлять проектами. Кроме того, студенты учатся справляться с неудачами и извлекать уроки из ошибок, что развивает стрессоустойчивость и способность к саморефлексии.

Проектная работа предполагает своевременное четкое планирование этапов проекта, распределения ресурсов и контроля за сроками выполнения задач, а, следовательно, способствует формированию навыка самоорганизации и управления временем.

Следующим преимуществом проектов является развитие критического мышления, поскольку ряд этапов проектной работы требует активного участия в мозговых штурмах, умения анализировать поставленные задачи и предлагать нестандартные решения, что является одним из ключевых аспектов проектной деятельности.

Безусловно, проектная деятельность не обходится без активного вовлечение студентов в процесс коммуникации, так как в процессе выполнения проектов они должны и в устной и, зачастую, в письменной форме посредством различных каналов (лично, сотовые телефоны, электронная почта и пр.) эффективно взаимодействовать с другими участниками команды, преподавателями и внешними контрагентами.

Проектная деятельность играет ключевую роль в обучении студентов межкультурному общению. Например, в рамках международных учебных программ и обменов студенты могут работать над проектами вместе с представителями других стран, что способствует развитию их коммуникационных и кросс-культурных компетенций.

Проектная работа также помогает студентам развивать лидерские качества. В процессе выполнения проектов нередко возникает ситуация, когда один из членов команды берет на себя ответственность за координацию действий других участников. Это способствует развитию навыков управления командой, мотивирования участников и контроля за выполнением поставленных задач. В условиях проектной деятельности студентам часто приходится принимать сложные решения и нести за них ответственность, что укрепляет их лидерские качества и уверенность в своих силах. Данные навыки особенно востребованы в условиях современного рынка труда, где от специалистов ожидают не только технической компетентности, но и способности к управлению коллективами и проектами.

Технологическая интеграция является важным элементом проектной работы в образовательных учреждениях. Использование цифровых платформ и инструментов для совместной работы (таких как Teams, Slack, Jira, Miro и др.) позволяет студентам более эффективно организовывать процесс выполнения проектов, обмениваться информацией и поддерживать связь на всех этапах работы. Цифровые технологии также создают новые возможности для взаимодействия студентов с внешними заинтересованными сторонами, будь то работодатели, научные консультанты или международные партнеры. Это способствует развитию навыков коммуникации на различных уровнях и делает учебный процесс более актуальным для будущих профессиональных задач.

Важным элементом проектной деятельности является взаимодействие студентов с внешними партнерами, такими как компании, государственные учреждения или некоммерческие организации. Например, работа над групповым проектом по разработке нового продукта или услуги может включать анализ рынка, разработку маркетинговой стратегии, создание прототипа и его презентацию. Этот процесс требует от участников высокой степени самоорганизации, креативности и стрессоустойчивости. Таким образом, проектная деятельность предоставляет студентам уникальные возможности для отработки soft skills в реальных условиях.

Для решения поставленной задачи, а именно, внедрение такого формата работы на практических занятиях, который позволил бы не теоретически, а практически формировать у студентов мягкие навыки, стимулировал обучающихся развивать в себе и проявлять важнейшие составляющие soft skills такие, как коммуникабельность, умение работать с информацией, в том числе с большими объемами информации, самоорганизация и тайм-менеджмент, креативное мышление, привело нас к идее организации на практических занятиях масштабного проекта «Организация конференции». Данный проект уни-

версален, видим возможным включение его в учебные планы на таких дисциплинах, как «Проектная деятельность»/ «Основы проектной деятельности», «Командная работа и эффективные коммуникации», «Деловые коммуникации» / «Теория и практика профессиональных коммуникаций», «Гостиничное дело» / «Гостиничный бизнес», «Деловые коммуникации в сфере гостеприимства» и другие по различным направлениям подготовки бакалавриата. Считаем необходимым пояснить, что данный проект рассчитан на дисциплины с аудиторной работой не менее 72 часов, поскольку, как показала наша практика, студентам 1-2 курса не так легко справиться со всеми поставленными задачами, они нуждаются в регулярных консультациях преподавателя, что возможно организовать при достаточной аудиторной нагрузке.

Раскроем содержание нашей проектной работы «Организация конференции». Для более эффективной работы над проектом студенты разбиваются на микро-группы по 4-5 человек. Каждая команда получает лист с заданием, где раскрыты ключевые условия:

Тема конференции: «Приоритетные научные направления: от теории к практике».

Сроки проведения конференции: с 22.04.2025 г. по 25.04.2025 г. на базе гостиницы «Интурист».

Количество участников – 37:

Кол-во человек в делегации	Пол муж. жен.	Страна, город
5	2 + 3	Россия, Казань
4	3+ 1*	Россия, Москва
4	2* + 2	Россия, СПб
3	2 + 1	Турция, Анкара
3	3 + 0	Россия, Нальчик
2	2* + 0	Индонезия, Джакарта
4	2 + 2	Россия, Ростов-на-Дону
2	1*+ 1	Россия, Иркутск
5	1 + 4	Россия, Пятигорск
3	0 + 3	Россия, Белгород
2	1+ 1*	Таджикистан, Душанбе

* VIP-гости

В программе конференции запланировано:

1. Открытие мероприятия.
2. Пленарное заседание (1).
3. Секционные заседания (3).
4. Круглые столы (2).
5. Закрытие мероприятия.
6. Культурная программа.

Необходимо организовать и подготовить:

1. Ответственных за проведение всех этапов мероприятия. Количество задействованных (с привлечением волонтеров(?)).
2. Трансфер.
3. Размещение и питание участников конференции:

3.1. Рассчитать и заказать необходимое количество номеров в соответствии с полом и статусом гостей.

3.2. Согласовать меню завтраков, обедов, ужинов, их количество на каждый день (с

учетом пола, религиозных и национальных предпочтений гостей).

4. Залы, отведенные под мероприятия конференции (забронировать, подготовить список необходимого оборудования).

5. Питание участников в период проведения заседаний, круглых столов.

6. Пригласительные письма участникам конференции.

7. Программу конференции.

8. Макеты раздаточного материала участникам конференций, заседаний, круглых столов.

9. Программу культурных мероприятий в свободное от официальных мероприятий время.

10. Смету по всем компонентам мероприятия.

Важным компонентом задания является условие: смета конференции не должна превышать 3 000 000 рублей.

У каждой команды в задании прописаны разные темы конференции, например, «Глобальный обмен информацией в новых реалиях», «Межкультурные контакты Востока и Запада», сроки и количество дней (от 3 до 5), количество и виды деловых мероприятий, а также гостиницы города, на базе которых планируется проведение мероприятий в рамках конференции. Рекомендуем планировать проведение конференции в том городе, где обучаются студенты, это позволит обучающимся лучше узнать его культурные, исторические достопримечательности, изучить предложения туристических фирм по организации экскурсий при разработке этапа 9. У команд должно быть указано разное количество гостей, их пол, статус, а также города и страны, из которых прибывают участники конференции.

Несомненным плюсом данной проектной работы, по нашему мнению, является ее гибкость: при необходимости можно убирать какие-то части, например, экономические расчеты, дополнять новыми задачами. Например, студентам тех специальностей, где в достаточном объёме изучается иностранный язык, можно предложить в качестве обязательного задания подготовку пригласительных писем, писем-уведомлений (о забронированных билетах), напоминаний, программы конференции на двух языках: русском и английском, что позволит сделать проект междисциплинарным, усилит коммуникативный компонент.

Обращаем внимание на то, что данный проект позволяет, во-первых, совершенствовать навыки командной работы, учит четко распределять обязанности, делегировать полномочия, анализировать, диагностировать и разрешать коммуникативные конфликты. Во-вторых, ориентирован на совершенствование основных видов речевой деятельности, коммуникативных умений обучающихся, поскольку в процессе работы над каждым из этапов проекта студенты активно взаимодействует между собой, обращаются за консультациями к преподавателю, а главное, они «выходят за раки аудиторий, поскольку для подготовки ряда этапов им необходимо взаимодействовать с представителями гостиниц, туристических фирм, кейтеринговых агентств и прочими организациями и в устной форме, и в письменной. Таким образом, студенты учатся продумывать план ведения беседы, управлять ее течением, возможные варианты развития разговора, корректно составлять вопросы, вести телефонные переговоры, вычленять применяемые собеседником приемы речевого воздействия, оценивать его стратегию и тактику, вырабатывать пути гибкого реагирования подыгрывания или оказания противодействия, а также погружаются на практике в тонкости составления и оформления текстов в официально-деловом стиле,

изучают требования к составлению различных деловых писем, правила ведения деловой электронной коммуникации.

Работая над проектом «Организация конференции», студенты совершенствуют навыки в различных программах MS Office: Excel (составляют таблиц расчетов количества заказанного питания на кофе-брейки, итоговые сметы), word (разрабатывают макета программы конференции в формате брошюры), Power Point (составляют отчет по итогам разработки всех этапов конференции и мероприятий и защита презентации). Согласно «Атласу новых профессий», большинство востребованных в ближайшее десятилетие специальностей предполагают обязательное владение цифровыми навыками, в связи с этим остро встает вопрос о необходимости формирования у студентов компетенций, которые позволят им работать в условиях слияния цифровых, социальных, финансовых и производственных технологий [1].

Проект «Организация конференции» имеет междисциплинарный характер, что особенно актуально для студентов 1-2 курсов, и позволяет аккумулировать знания из области базовых предметов: русского языка, культурологии, математики, экономики, информатики, совершенствовать на практике умения из этих областей.

Таким образом, проектная работа «Организация конференции» стимулирует развитие навыков soft skills, позволяет:

- формировать гибкое критическое мышление, адаптироваться, используя для этого творческие способности, умение выходить за рамки шаблонного мышления и поведения, умение мыслить нестандартно;
- совершенствовать креативное мышление, позволяющее создавать уникальный продукт, услугу;
- развивать умения и навыки деловой коммуникации в устной и письменной форме, публичных выступлениях;
- формировать профессионализм и деловую этику;
- развивать навыки командной работы, взаимодействия с любым членом команды, умения налаживать конструктивный диалог;
- развивать базовые умения менеджмента, в том числе time-management, оптимально распределять ресурсы для достижения поставленных целей;
- оттачивать умения и навыки выхода из конфликтных ситуаций в деловой сфере;
- формировать цифровую грамотность.

Внедрение проекта в практику учебной деятельности в вузе позволяет решать ключевые задачи по формированию навыков soft skills: развивать гибкие надпрофессиональные умения, т.е. те, которые необходимы вне зависимости от того, в какую сферу пойдет работать выпускник, займется ли той областью, к которой готовится в вузе, выберет ли что-то смежное или сменит направление.

Таким образом, soft skills, или мягкие навыки, включают широкий спектр личностных качеств, которые необходимы для успешной профессиональной и социальной жизни. В отличие от hard skills, которые касаются конкретных профессиональных умений, soft skills направлены на улучшение взаимодействия между людьми и создание благоприятных условий для коллективной работы.

Формирование soft skills посредством проектной деятельности является важной задачей, стоящей перед современным высшим образованием. Мягкие навыки позволяют студентам не только успешно справляться с профессиональными обязанностями, но и эффективно работать в команде, адаптироваться к изменениям и решать задачи в условиях

неопределенности. Интерактивное обучение и проектная деятельность предоставляют необходимые инструменты для развития таких ключевых компетенций, как коммуникабельность, критическое мышление, самоорганизация и стрессоустойчивость. Современные технологии и методы управления проектами усиливают этот процесс, делая его более структурированным и результативным.

Проектная деятельность является одним из ключевых инструментов формирования soft skills у студентов. Она позволяет развивать важные качества, такие как коммуникабельность, критическое мышление, самоорганизация, стрессоустойчивость и лидерские качества. Использование современных технологий, интерактивных методов обучения и взаимодействие с внешними партнерами делает этот процесс более эффективным и актуальным для современных условий рынка труда.

Поддержка проектной деятельности в образовательных учреждениях и активное использование её возможностей позволяют не только подготовить высококвалифицированных специалистов, но и обеспечить им успешное вхождение в профессиональную среду. Развитие soft skills становится важным условием для достижения карьерных успехов и личностного роста выпускников вузов.

Наше исследование и многолетний опыт практической деятельности показывают, что студенты, которые активно участвуют в проектной деятельности, демонстрируют более высокий уровень soft skills по сравнению с теми, кто работает по традиционной модели обучения. В результате обучающиеся:

- быстрее адаптируются к новым профессиональным условиям;
- быстрее принимают решение в нестандартной ситуации;
- легче интегрируются в коллективы;
- способны эффективно управлять своим временем и ресурсами;
- демонстрируют высокую степень ответственности и самостоятельности.

Эти качества делают их более конкурентоспособными на рынке труда и востребованными специалистами.

Список литературы

1. Атлас новых профессий 3.0. / под ред. Д. Варламова, Д. Судакова. – М.: ПРО, 2021. – 472 с. / Режим доступа https://atlas100.ru/upload/pdf_files/atlas_30.pdf Дата обращения 14.09.2024 г.

2. Василенко О.В., Гаврилова И.В., Мирошниченко О.Н. Формирование гибких навыков у студентов посредством проектной деятельности // Педагогические науки. Методология и технология профессионального образования. – 2022. – №4(53). – С. 30-34.

3. Верменская Е.А., Шевченко Е.М., Беланова Т.А. Введение в учебный процесс дисциплины «Теория и практика делового общения на русском и иностранном языках» // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. – Серия «Гуманитарные науки». – 2019. – №3. – С. 31-35.

4. Долгосрочная программа содействия занятости молодежи на период до 2030 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 14 декабря 2021 г. № 3581-р. / Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_403576/660f87b058296087dc23eaae04a8be3728d31b2f/. Дата обращения: 17.09.2024.

5. Ефимов П.П. Интерактивные методы обучения – основа инновационных педагогических технологий / П.П. Ефимов, И.О. Ефимова. – Текст: непосредственный // Инновационные педагогические технологии: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Казань,

октябрь 2014 г.). – Казань: Бук, 2014. – С. 286-290. / Режим доступа: https://moluch.ru/conf/ped/archive/143/6326. Дата обращения: 14.09.2024.

6. Команда Тренингового агентства «Мастер-класс» провела опрос среди HR-специалистов и HRD на Глобальном HR-форуме / Режим доступа: https://master-class-online.ru/stati/opros-hrm-expo-04-2023/. Дата обращения 12.09.2024.

7. Марат З.Д. Эффективность использования интерактивных методов обучения // Молодой ученый. – 2023. – № 40 (487). – С. 57-59. / Режим доступа: https://moluch.ru/archive/487/106354/. Дата обращения: 22.09.2024.

8. Ручко Л.С. Цифровые компетенции: проблемные задания для обучающихся // Лучшие практики «Вызов цифрой»: материалы Всерос. науч. конф. с международным участием (Чебоксары, 23 марта 2020 г.). – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 54–58.

9. Сессия «Молодёжь-2030. Образ будущего» // Режим доступа: http://www.kremlin.ru/events/president/news/55890. Дата обращения: 15.09.2024.

10. Сорокопуд Ю.В., Амчиславская Е.Ю., Ярославцева А.В. Soft Skills («мягкие навыки») и их роль в подготовке современных специалистов. //Мир науки, культуры, образования. – 2021 – №1 (86) / Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n /soft-skills-myagkie-navyki-i-ih-rol-v-podgotovke-sovremennyh-spetsialistov/viewer. Дата обращения: 10.09.2024.

11. Турчина Ж.Е., Бакшеев А.И., Бакшеева С.Л., Шарова О.Я., Нор О.В. Интерактивные методы обучения в системе высшей школы // Современное педагогическое образование. – 2022 – №4. – С. 137-140. / Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/ interaktivnye-metody-obucheniya-v-sisteme-vysshey-shkoly/viewer. Дата обращения: 12.09.2024.

12. Уразаева Л.Ю. Проектная деятельность в образовательном процессе. – М.: Флинта, 2018. – 79 с.

13. Ускова Б.А., Фоминых М.В. Методика формирования soft skills у студентов вузов: теоретический и практический аспекты // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». – 2022. – №1. Том 19. – С. 77-92 / Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-formirovaniya -soft-skills-u-studentov-vuzov-teoreticheskiy-i-prakticheskiy-aspekty/viewer. Дата обращения: 20.09.2024.

ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИННОВАЦИОННОГО ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Модель социально-психологической работы в вузах и ссузах: обучение студентов, педагогов по патриотическому воспитанию, профилактике абортов и утверждению семейных ценностей

Ситуация с абортами в нашей стране остаётся стабильно тяжёлой. По последним исследованиям (Маркова Е.А., Студеникина М.М., Бузулан Д., Шпет В.В., Косян К.А., Бедикян А.Л. и др. авторы), в год в России искусственно прерывается 553 тысячи беременностей, такие образом 38,8 абортов приходится на каждые 100 родов [1; 2; 4]. В Европе данные показатели значительно ниже. Для сравнения, в Великобритании на каждые 100 родов приходится всего 27.2 аборта, во Франции эта цифра ещё ниже - 25,9. Основные причины, которые называют женщины, пришедшие на эту медицинскую процедуру, следующие: - отсутствие постоянного дохода, многодетные семьи и молодые девушки под психологическим воздействием родителей, - неуверенность в супруге, сопряжённая с возможностью развода, - жилищные проблемы. Зачастую эти доводы имеют мифический характер и основываются на слабой информированности будущей матери о рождении и воспитании ребёнка. Чаще всего женщина, решившаяся на аборт, находится в тяжёлом психологическом состоянии, и, будучи под влиянием стресса, не может трезво оценить свои возможности [12]. Очень часто в этом состоянии побуждающими мотивами могут быть самые незначительные эмоциональные факторы, такие как отсутствие радости от беременности, ощущение будущего ребёнка нежеланным. Случается, это состояние меняется, женщина осознаёт ошибочность своего выбора, но аборт уже сделан и вернуть ребёнка уже нельзя. По мнению специалистов такие ситуации (Бойко О.Г., Веревкина М.П., Гизатуллина Т.М., Иванова В.Р., Докучаева А.С., Гринштак П.М. и др.) остаются с женщиной до конца жизни, с возрастом приобретая всё более травмирующий для неё характер. При этом врач-гинеколог - один из немногих специалистов, на мнение которого полагается беременная, нередко поддерживает её в решении сделать аборт. Результаты плачевны: в результате аборта многие женщины получают медицинские и психологические проблемы, а иногда и вовсе становятся бесплодными, не говоря о сепсисах и смертности от последствий аборта [5; 6; 7; 8]. Вместе с тем практика указывает на то, что решения о прерывании беременности многие потенциальные матери могли бы избежать, обладай они всем спектром информации о рождении и воспитании малыша, о невысокой стоимости первых лет заботы о ребёнке, а также о потенциальных рисках искусственного прерывания беременности [3]. Эту информацию могут предоставлять сами врачи- гинекологи, тем самым разрушая у беременных пациенток проабортную программу, сберегая здоровье матери и малыша. В мире пролайф-организации активно участвуют в консультировании врачей-гинекологов, такую деятельность ведут, к примеру фонд Novae Terrae, американские “Рыцари Колумба”, “итальянское Движение за жизнь”. В России же консультированием врачей никто не занимается, этот процесс поставлен на самотёк и осуществляется единичными НКО такими как Фонд Андрея Первозванного, ИООО "Колыбель" в разовом (на конференциях) порядке [9; 10; 11]. Подготовленные нашими специалистами студенты, будущие медики, акушеры-гинекологи будут рассказывать будущим мамам о разных аспектах вынашивания и воспитания ребёнка. Они просветят их в самых разных бытовых и социальных вопросах, таких как получение государственных выплат и

пособий, реализация материнского капитала в целях покупки жилья, стоимость детского питания и памперсов и их востребованности в тот или иной период взросления малыша, о тех или иных способах социальной и психологической поддержки, доступной в конкретном регионе. В практике случается так, что самая незначительная информация, например, о возможности взять детскую коляску в аренду или получить её в дар, оказывается той самой последней каплей, что заставляет женщину пересмотреть решение об аборте [13; 14].

В школах и вузах и ССУЗах планируется внедрение классных часов или лекций. Нами был организован и проведен онлайн-курс состоящий из 3 модулей и 12 тем, всего приняли участие не менее 1200 представителей целевой группы, обучение проводится на платформе webinar.ru. Обучение способствовало формированию новых знаний, навыков, умений и их практического применения. Новым подходам работы с кризисными беременными женщинами и оказания им помощи в выборе рождения ребенка.

Модель социально-психологической работы в ВУЗах и ССУЗах, обучение студентов, педагогов по патриотическому воспитанию, профилактике абортов и утверждению семейных ценностей включает в себя цель, задачи, реализацию направлений, раскрытие задач.

Целевая группа: студенты, будущие врачи акушеры-гинекологи, психологи и соцработники в деле помощи женщинам с кризисной беременностью 1200 специалистов.

Цель исследования – формирование знаний, навыков, компетентности у не менее 500 студентов, будущих врачей акушеров-гинекологов, медицинского персонала, психологов и социальных работников, по профилактике абортов и поддержке материнства и родительства, оказания эффективной и профессиональной помощи женщинам в состоянии репродуктивного выбора (кризисных беременных).

Задачи исследования:

• организация подготовки (онлайн курс) специалистов, медицинского персонала по новым технологиям и подходам к оказанию специализированной помощи и социальной поддержке кризисных беременных женщин;

- поддержание и развитие информационной площадки для взаимодействия студентов, будущих специалистов, медицинских учреждений и некоммерческих организаций, помогающих кризисным беременным женщинам;

- организация консультационной работы с экспертами - ведущими онлайн курса для участников специалистов и медицинского персонала, взаимодействующим с кризисными беременными женщинами;

- методическая поддержка участников курса – студентов, будущих специалистов и медицинского персонала, взаимодействующим с кризисными беременными женщинам.

Программа обучения включает в себя:

Направление 1: ДЛЯ СТУДЕНТОВ

Проведение онлайн курса:

МОДУЛЬ 1: «Современные знания о внутриутробном развитии ребенка. Различные аспекты понятия аборт. Методика предабортного консультирования».

МОДУЛЬ 2: «Постабортный синдром и его проявление на уровне личности, семьи и общества»;

МОДУЛЬ 3: «Структура родительства (отцовства и материнства).

1. Организация помощи кризисным беременным и молодым мамам, попавшим в трудную жизненную ситуацию. 2. Последствия абортов для здоровья женщин. 3. Прин-

ципы работы с беременными женщинами в стадии репродуктивного выбора. 4. Медицинские и юридические аспекты аборта. 5. Постабортный синдром.

Модель социально-психологической работы в ВУЗах и ССУЗах, обучение студентов, педагогов по патриотическому воспитанию, профилактике абортов и утверждению семейных ценностей



Направление 2: ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ

Проведение онлайн курса:

МОДУЛЬ 1: «Современные знания о внутриутробном развитии ребенка. Различные аспекты понятия аборт. Методика предабортного консультирования».

МОДУЛЬ 2: «Постабортный синдром и его проявление на уровне личности, семьи и общества»; МОДУЛЬ 3:

«Структура родительства (отцовства и материнства). Классификация случаев предабортного консультирования и стратегии работы».

Краткий список тем МОДУЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ:

1. Организация помощи кризисным беременным и молодым мамам, попавшим в трудную жизненную ситуацию.

2. Духовные последствия абортов.

3. Законодательные основы предабортного консультирования.

4. Принципы работы с беременными женщинами в стадии репродуктивного выбора.

5. Медицинские и юридические аспекты аборта.

6. Основы психологии на стадии психологической консультации (с учетом специфики предабортного консультирования).

7. Классификация случаев предабортного консультирования.

8. Семейное консультирование и со-зависимость.

9. Постабортный синдром.

10. Системный подход в консультировании кризисных беременных.

11. Супервизия в психологической и социальной работе с беременными.

12. Поддержание духовного и психологического состояния консультанта.

МОДУЛЬ 4: Реклама просветительские ролики среди молодежи в социальных сетях. Введение в образовательную и просветительскую работу, обучающих курсов по поддержке женщин в кризисной ситуации, в том числе по направлению организации гуманитарных центров для нуждающихся и ведению профилактической и противоабортной деятельности.

В ВУЗах и ССУЗах были организованы просветительские лекции, направленные на формирование традиционных российских духовно-нравственных ценностей в области семьи, брака и культуры взаимоотношений полов в среде подростков и молодежи.

Обучение способствовало:

1) формированию компетенций, новых прогрессивных инновационных знаний у специалистов, в деле помощи кризисным беременным женщинам. повышение компетенций представителей целевой группы.

2) Супервизии способствовало оказанию качественной помощи беременным женщинам.

3) Тренинги и установочные сессии способствовали формированию практических навыков, и оказанию помощи кризисным беременным женщинам, что способствовало предотвращению нанесения вреда здоровью, психологического и физических последствий абортов для здоровья кризисных беременных женщин.

4) Методическая поддержка, информационная площадка и дальнейшее взаимодействие способствовали развитию направления помощи кризисным беременным женщинам, сохранению знаний и масштабирование технологий среди специалистов

Наше исследование было направлено на распространение успешной практики по информированию и обучению будущих специалистов (акушеров-гинекологов), социальных работников, волонтеров, среднего медицинского персонала с целью повысить их компетенции при работе с кризисными беременными (женщинами, которые находятся в ситуации выбора сохранить или прервать беременность). В рамках исследования 1200 будущих специалистов получили возможность пройти онлайн обучение (4 потока, в каждом по 300 участников) принять участие в командных встречах, обменяться опытом и узнать новые практики в работе с данной категорией. На всех этапах реализации иссле-

дования студенты получали поддержку консультантов, а также друг у друга, объединяясь в сообщество. Наша задача создать и поддержать данное сообщество, предоставить качественную информационную и методическую помощь. Были раскрыты современные уникальные практики некоммерческих организаций и государственных учреждений, работы с кризисными беременным, в рамках исследования организованы специальные презентационные встречи для ознакомления с новыми технологиями.

В исследовании реализовано: 1) Организация подготовки (онлайн курс) будущих специалистов, медицинского персонала по новым технологиям и подходам к оказанию специализированной помощи и поддержке кризисных беременных женщин; 2) Поддержание и развитие информационной площадки для взаимодействия специалистов, медицинских учреждений и СО НКО, помогающих кризисным беременным женщинам; 3) Организация консультационной работы с экспертами - ведущими онлайн курса для участников специалистов и медицинского персонала, взаимодействующих с кризисными беременными женщинами; 4) Методическая поддержка участников курса – студентов будущих специалистов и медицинского персонала, взаимодействующими с кризисными беременными женщинами. Итоговым мероприятием исследования стала стратегическая сессия, на которой участники, включая представителей НКО и гос. учреждений обсудят дальнейшее взаимодействие, способы обмена практиками, совместные исследования. В связи с тем, что в настоящее время отсутствуют государственные программы обучения профильных специалистов помощи женщинам в состоянии репродуктивного выбора (кризисным беременным), данное исследование, использующее опыт, накопленный в некоммерческом секторе, поможет повысить компетенции специалистов и благоприятно повлиять на повышение рождаемости. Исследование способствовало формированию компетенций у участников исследования, новых знаний по работе с кризисными беременными и качественному выполнению профессиональных задач, распространение знаний и масштабирование новых технологий при работе с кризисными женщинами. В исследовании решались задачи по профилактике абортов и предотвращению нанесения вреда здоровью, предотвращения психологического и физических последствий абортов для здоровья кризисных беременных женщин.

Список литературы

1. Инновации в социальной работе : Коллективная монография / А. Ю. Нагорнова, Е. А. Ковтун, Д. Э. Удалов [и др.]. – Ульяновск : ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2021. – 178 с. – ISBN 978-5-6045688-0-4. – EDN YVVLIO.

2. Новые технологии социальной работы в России и за рубежом : Коллективная монография / А. Ю. Нагорнова, Т. А. Файн, В. Ю. Флягина [и др.] ; Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск : ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2017. – 227 с. – ISBN 978-5-9500157-6-2. – EDN ZFBQMF.

3. Проблемы дошкольного и общего образования в Российской Федерации / А. Ю. Нагорнова, М. В. Александрова, С. Н. Воднева [и др.]. – Ульяновск : ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2024. – 604 с. – ISBN 978-5-93856-790-0. – EDN JJIXYU.

4. Патриотическое воспитание в современной России : Коллективная монография / А. Ю. Нагорнова, Л. В. Степаненко, Р. К. Стерледев [и др.]. – Ульяновск : ИП Кеньшенская В.В., 2024. – 236 с. – ISBN 978-5-93856-785-6. – EDN NPPOAW.

5. Педагогика и психология девиантного поведения : коллективная монография / А. Ю. Нагорнова, М. В. Александрова, С. Н. Воднева [и др.]. – Ульяновск : ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2024. – 158 с. – ISBN 978-5-93856-783-2. – EDN MWIOXK.

6. Полякова, О. Б. Формирование социально-педагогической компетентности кандидатов в приемные родители в школе православной направленности : специальность 13.00.05 "Теория, методика и организация социально-культурной деятельности" : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Полякова Ольга Борисовна. – Москва, 2022. – 216 с. – EDN LMDMSA.

7. Полякова, О. Б. Формирование мотивации к приёму ребенка в семью у кандидатов в замещающие родители / О. Б. Полякова // Молодежная наука: тенденции развития. – 2017. – № 2. – С. 19-25. – EDN YUHQWP.

8. Полякова, О. Б. Особенности психолого-педагогического консультирования кандидатов в приёмные родители в процессе подготовки в школе приемных родителей / О. Б. Полякова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – Т. 23, № 5. – С. 119-122. – EDN YUPBGO.

9. Полякова, О. Б. Формирование социально-педагогической компетентности кандидатов в приёмные родители в процессе проведения общегородского дня открытых дверей "День аиста" / О. Б. Полякова // Таврический научный обозреватель. – 2017. – № 7(24). – С. 82-88. – EDN ZNLYDN.

10. Полякова, О. Б. Формы содействия семейному устройству детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / О. Б. Полякова // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2024. – № 20. – С. 105-112. – EDN LNPPSQ.

11. Полякова, О. Б. Социально-педагогический подход в оказании помощи кровной кризисной семье ребенка, оставшегося без попечения родителей / О. Б. Полякова // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2024. – № 20. – С. 97-104. – EDN HETKWT.

12. Социальные проблемы России и пути их решения : коллективная монография / М. В. Александрова, С. Н. Воднева, И. А. Донина [и др.]. – Ульяновск : ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2024. – 177 с. – ISBN 978-5-93856-784-9. – EDN ANZKZS.

13. Категория "социального" в современной педагогике и психологии : Материалы 12-й всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием, Ульяновск, 25–26 июня 2024 года. – Ульяновск: ИП Кеньшенская В.В. (издательство "Зебра"), 2024. – 588 с. – ISBN 978-5-93856-818-1. – EDN BJTVQB.

14. Синопсис современного образования : Материалы первого российско-китайского международного педагогического форума с дистанционным участием, Шэньчжэнь, 25–26 апреля 2024 года. – Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2024. – 272 с. – ISBN 978-5-93856-800-6. – EDN HDHENT.

3.2. Развитие социально-педагогической компетентности руководителей УИС в условиях корпоративного обучения

Актуальность исследования определяется тем, что в последние десятилетия во всех цивилизованных странах мира идеи гуманизма при исполнении наказаний превалируют над жестоким и суровым отношением к осужденным, отбывающим наказание в исправительных учреждениях. Уголовно-исполнительная система, является одним из важнейших социально-правовых институтов государства и в огромной степени зависит от процессов и изменений, происходящих в нем. Она формируется, развивается и меняется под влиянием социальных, экономических, политических изменений, которые происходят в обществе. Государство, применяя правоограничения в отношении осужденных, становится гарантом их законного исполнения, обеспечивает социальные и нравственные права человека, являющиеся связующим звеном осужденных и государства. Эти положения отражены в Концепции развития уголовно-исполнительной системы в Российской Федерации до 2030 года

Важным блоком Международных правовых стандартов являются требования, которым должен соответствовать персонал исправительных учреждений, поскольку исполнение наказания в виде лишения свободы требует привлечения в эту сложную сферу деятельности сотрудников с высокой квалификацией, удовлетворяющих социальный заказ общества на специалистов данной категории.

Эффективность деятельности правоохранительных органов определяется качеством кадрового потенциала. Статистические данные свидетельствуют о высоком уровне текучести кадров, несоответствии уровня их профессиональной и специальной подготовки, значительном сокращении доли опытных специалистов. Установлено, что сотрудник правоохранительных органов (МВД, ФСИН) адаптируется к специфике деятельности лишь через 1–2 года после ее начала, для достижения должного уровня специалисту необходимо 5–7 лет, и лишь через 8–10 лет происходит полная профессиональная адаптация к деятельности. Таким образом, большая часть личного состава не обладает достаточным уровнем профессионализма.

В Концепции совершенствования воспитательной работы с личным составом УИС констатируется, что не удается поднять на должный уровень качественный состав кадров УИС, состояние служебной дисциплины и законности, ответственность сотрудников за выполнение служебных обязанностей.

В исправительных учреждениях УИС прослеживается тенденция дефицита квалифицированных кадров, а в числе принимаемых значительное количество сотрудников, не обладающих набором необходимых профессиональных качеств, что порождает должностную преступность, обусловленную не злоупотреблением должностными обязанностями, а их непрофессиональным исполнением.

Проблема подготовки квалифицированных кадров, способных эффективно решать служебные задачи, претворять в жизнь принцип гуманности в функционировании исправительных учреждений, применять законные и эффективные формы работы с осужденными является одной из основных в деятельности УИС. Следование общепризнанным человеческим ценностям, ориентация на уважительное отношение к правам и свободам человека, его достоинству выступают ориентиром в деятельности УИС. Это предполагает поиск новых подходов к сопровождению профессионального становления сотрудников и,

в первую очередь, руководителей структурных подразделений, обеспечивающих продуктивное решение профессиональных задач.

В условиях реформирования УИС остаются нерешенными противоречия между:

- потребностью исправительных учреждений в высоко квалифицированных юристах, педагогах, психологах, социальных работниках и недостаточностью их подготовкой в профильных образовательных учреждениях;

- новыми требованиями к профессиональным компетентностям руководителей структурных подразделений исправительных учреждений и прежними алгоритмами повышения квалификации в системе непрерывного профессионального образования;

- достаточно жесткими стереотипами служебных отношений руководителей и подчиненных и необходимостью демократизации, гуманизации отношений с коллегами и осужденными;

- между уникальностью пути личностно-профессионального развития руководителя и недостаточностью ее учета в проектировании программ дополнительного профессионального образования;

- необходимостью руководителей быстро приспосабливаться к специфики исправительных учреждений и слабой разработанностью педагогических основ адаптации к новым условиям определенной профессиональной деятельности.

Требуются новые подходы к функционально-структурному построению аппаратов управления УИС, организации работы с персоналом, инновационным формам и методам управленческой деятельности, разработки научно-методического сопровождения профессионального становления руководителей. Под социально-педагогическим профессиональным становлением руководителя УИС понимаются процессы и изменения, актуально представленные как фазы формальной профессиональной карьеры (внешней, экстернальной карьеры) и внутренние структуры (отражающие внутреннюю, интернальную карьеру).

В социально-педагогической профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных аккумулируются и интегрируются различные социальные тенденции, смены, «сломы». Косвенно это отражается в большей выраженности в данной профессиональной деятельности проблем стрессов, психологического выгорания, маргинализма.

Степень разработки проблемы. Вопросы высших фаз в профессиональном становлении детально исследуются в русле акмеологии (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин).

Отдельным вопросам регулирования профессиональной подготовки и деятельности кадров в правоохранительных органах посвящены исследования В.М. Анисимкова, А.И. Ботова, В.М. Морозова, А.Н. Роша, Е.Ф. Яськова.

Организационно-правовые аспекты работы с персоналом пенитенциарного профиля затрагивались в работах: А.А. Аксенова, Н.С. Артемьева, Н.П. Барабанова, И.П. Башкатова, А.В. Буданова, В.З. Веселого, В.Г. Деева, Ю.А. Дмитриева, А.И. Зубкова, А.П. Ипакяна, Б.Б. Казака, Л.М. Колодкина, А.Ф. Марукова, С.М. Петрова, В.М. Позднякова, СН. Пономарева, В.В. Попова, А.М. Столяренко, Е.Я. Тищенко, Г.А. Туманова, А.А. Ушакова. Организационно-правовые основы формирование кадрового состава УИС на основе компетентностного подхода представлены в исследованиях В.И. Огородникова, Н.У. Шогеновой. Выявлена аксиологическая сущность правосознания личности (И.В. Фабрика).

В социальной философии проблемы руководства и управления отражена в работах Х. Арендт, В. Г. Афанасьева, Д. Белла, Ж. Бодрийяра, Г. М. Бирюковой, Р. Дарендорфа, Г. Зиммеля, Н. Лумана, К. С. Пигрова, В. Райха, Ю. М. Резника, Е. А. Смирнова, А. Тоффлера, М. Фуко, Ф. Фукуямы, Ю. Хабермаса, М. Хоркхаймера, Н. Элиаса, Р. Г. Яновского, а также в работах R. Albrecht, P. Roasen.

Проблема личности руководителя, управленца, менеджера в различных аспектах исследовалась социологами, политологами и педагогами (А. Авторханов, Т. А. Алексеева, А. П. Альгин, Б. А. Аникин, М. Вебер, Э. Дюркгейм, В.Г. Гладких, Ю.А. Конаржевский, Р. Мертон, М. Мосс, Т. Парсонс, О. А. Полобок, М.М. Поташник, Т.И. Шамова, А.А. Яковлев). Социологический котекст работы руководителя отражен в работах J.-L. Denis, M. Federowicz, D. H. Francis, T. J. Gerpott, K. Jasiecki, W. R. Sandberg, J. J. Schmidt-Wilk, D. Zolo.

Несмотря на то, что проблеме реформирования дополнительного профессионального образования посвящено немало работ (С.Я. Батышев, В.П. Беспалько, Т.Г. Браже, С.Г. Вершловский, В.В. Горшкова, Ю.Н. Кулюткин, А.Я. Найн, Э.М. Никитин, А.М. Новиков, В.И. Подобед, А.П. Ситник, И.П. Смирнов, Г.С. Сухобская, Е.П. Тонконогая, В.Д. Шадриков), вопросы повышения квалификации специалистов пенитенциарной системы в них не раскрываются.

В трудах Л.А. Высотиной, Л.М Зюбина, ВД. Лутанского, А.С. Михлина, С.С. Фиранера и других были раскрыты особенности организации работы с кадрами в условиях пенитенциарной системы прошлых лет; в исследовании Ю.Н. Соболева определены условиях организации адаптивного обучения специалистов пенитенциарной системы на современном этапе. О.И. Еремеевым исследованы особенности развития правовой культуры специалистов пенитенциарной системы в процессе повышения квалификации.

Вопросы организации корпоративного обучения отражены в работах О.А. Березкиной, А.А. Руденко, Е.В. Снесаревой, М.А. Шабановой.

Цель: в корпоративном обучении определить педагогические условия, обеспечивающие эффективность развития социально-педагогической компетентности руководителей структурных подразделений УИС.

Объект исследования – образовательный процесс повышения квалификации руководителей пенитенциарной системы в Учебных центрах ФСИН.

Предмет исследования – развитие социально-педагогической компетентности руководителей структурных подразделений УИС.

Гипотеза исследования: корпоративное обучение обеспечивает развитие социально-педагогической компетентности руководителей структурных подразделений УИН в том случае, если:

- в процессе повышения квалификации в условиях корпоративного обучения актуализируются ценностные ориентации на профессиональное саморазвитие: социальная ответственность, достижения, успешность ресоциализации, минимизация рисков, профессиональный рост;

- в системе повышения квалификации в корпоративном обучении используются инновационные образовательные техники и технологии (фасилитация, тренинговые технологии, кейсы, портфолио, информационные технологии), опирающиеся на обмен опытом социально-педагогической деятельности в условиях исполнения наказаий;

- обеспечивается развитие профессиональной компетентности ресоциализации спецконтингента за счет проекции социально благоприятных условий среды и преодоления негативных социально-педагогических факторов тюремной субкультуры;

- достигается минимизация рисков профессиональной деятельности за счет освоения профессиональных социально-педагогических стратегий управления ситуационными процессами и групповыми взаимодействиями в условиях социально-криминального негатива;

- достигается готовность к профессиональной коммуникации в условиях экстремальности, неопределенности агрессивно заряженной среды;

- учебно-методическое сопровождение повышения квалификации основано на системе карт социально-педагогической компетенций, ориентировано на освоение модели опережающего поведения и включает профессиональные ситуации и задания, актуализирующие профессиональный опыт, специфику служебной деятельности и осознание профессиональных целей и ценностей.

В соответствии с целью и гипотезой в исследовании решались следующие **задачи:**

- раскрыть необходимость, сущность и особенности развития социально-педагогической компетентности руководителей структурных подразделений УИС;

- выявить возможности и критерии результативности развития социально-педагогической компетентности руководителей структурных подразделений УИН в корпоративном обучении;

- разработать модель и научно-методическое обеспечение развития социально-педагогической компетентности руководителей структурных подразделений УИС в процессе корпоративного обучения;

- определить диагностический комплекс, позволяющий провести мониторинг эффективности развития социально-педагогической компетентности руководителей структурных подразделений УИС;

- разработать научно-методическое сопровождение профессионального становления руководителей пенитенциарной системы во внутрифирменном обучении.

Методологической основой исследования явились компетентностный подход и его аксиологические аспекты, концептуальные положения теории профессионального образования и образования взрослых.

Теоретические основы исследования определили положения теории профессионального становления личности, отраженные в работах С.Н. Архангельского, Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, А.К. Марковой, О.Г. Носковой, Н.С. Пряжникова, В.Д. Шадрикова.

Аксиологический аспект исследуемой проблемы представлен в работах В.П. Бездухова, А.В. Кирьяковой, Г.А. Мелекесова.

Идеи компетентностного подхода в профессиональном развитии личности отражены в работах В.И. Байденко, И.Д. Белоновской, И.А. Зимней, Н.С. Сахаровой, В.В. Серикова, Ю.Г. Татура, А.П. Тряпицыной, А.В. Хуторского.

Исследования профессиональной подготовки и повышения квалификации представлены работами Л.И. Абалкина, С.Я. Батышева, В.В. Кузнецова, А.М. Новикова, В.А. Скакуна, И.П. Смирнова, Е.В. Ткаченко.

Педагогические аспекты практики обучения взрослых представлены исследованиями В.С. Зборовского, С.И. Змеева, Т.Г. Браже, С.Г. Вершловского, М.Г. Громковой, М.М. Поташника, А.С. Субетто.

Теоретические основы корпоративного обучение как элемента непрерывного профессионального образования представлены в работах В.В. Кузнецова, Е.С. Малахова, А.И. Пригожина.

Для решения поставленных задач использовался комплекс **методов исследования**: теоретический анализ философской, социологической и психолого-педагогической литературы; изучение и обобщение педагогического опыта по проблеме исследования; педагогическое наблюдение, анкетирование, интервьюирование, тестирование; математическая обработка результатов констатирующего и формирующего этапов опытно-экспериментальной работы.

База исследования. Экспериментальной базой исследования явились учреждения Федеральной Службы Исполнения Наказаний по Оренбургской области. Выборку составили сотрудники УИС Оренбургской области, занимающие должности заместителей начальников по кадровой и воспитательной работе, начальников отделов по воспитательной работе с осужденными, начальников и старших инспекторов отделов кадров (стаж работы в должности от 1 года до 10 лет). Экспериментальная работа проводилась в рамках различных курсов корпоративного обучения сотрудников УИС при Федеральном казенном образовательном учреждении дополнительного профессионального образования Учебный центр УФСИН России по Оренбургской области. В общей сложности на разных этапах экспериментальной работы приняло участие 357 человек.

Этапы исследования. Исследование проводилось в несколько этапов:

На первом этапе (*теоретико-поисковом*) осуществлялось накопление эмпирического материала, проводились первичные наблюдения, изучался опыт корпоративного обучения руководителей УИС, формировалась основная концепция исследования, а также осуществлялась теоретическая разработка проблемы на основе изучения научной и методической литературы по теме исследования, определялся аппарат исследования (предмет, гипотеза, этапы, задачи).

На втором этапе (*практико-реализующем*) определялись теоретико-методологические основы развития социально-педагогической компетентности руководителей УИС, уточнялись цели и задачи работы, а также гипотеза исследования, разрабатывались содержание и методы формирующего эксперимента, публиковались материалы исследования.

На третьем этапе (*аналитико-обобщающе*) вносились коррективы в содержание работы, в выбор форм, методов, средств реализации теоретико-методологических основ развития социально-педагогической компетентности руководителей УИС. Осуществлялась экспериментальная проверка выдвинутой гипотезы исследования, проводилась апробация полученных в исследовании результатов, а также подводились итоги опытно-экспериментальной проверки уровней развития исследуемого феномена. В течение этого периода продолжались публикации диссертационных материалов, завершалось оформление работы, определялись перспективы дальнейшего исследования проблемы.

Социально-педагогическая компетентность руководителей уголовно-исполнительной системы - интегральная профессиональная характеристика личности, включающая в себя динамическую совокупность индивидуальных свойств личности, проявляющихся на разных уровнях сформированности в структуре когнитивного, праксеологического и ценностного компонентов. Социально-педагогическая компетентность руководителя – ключевое условие эффективного решения стратегических и тактических служебных задач как на личностном уровне, так и на уровне учреждения в целом.

Развитие профессиональной социально-педагогической компетентности руководителей является аксиологическим ресурсом реформирования УИС с учетом совокупности факторов (организационно-управленческих, правовых, психолого-педагогических и социально-криминальных). Корпоративное обучение – механизм управления развитием УИС и обладает такими особенностями как достижение оптимального (по времени и результатам) преодоления разрыва между реальным и необходимым уровнем знаний, умений, навыков и отношения к профессиональной деятельности.

Развитие профессиональной компетентности руководителя в условиях корпоративного обучения УИС представляет собой системный управляемый процесс обогащения профессиональных знаний; освоения эффективных приемов менеджмента и самоменеджмента с учетом специфики профессиональной сферы, ориентации на ценности саморазвития; актуализации личной ответственности за достижение результативности и безопасность работы коллектива.

Содержательными аспектами корпоративного обучения руководителей УИС являются: определение и развитие взаимосвязанных управленческих компетенций; аудит образовательных программ на основе спроектированных карт компетентностей; актуализация ресурсов профессионального роста; реализация консалтингового сопровождения развития профессиональной компетентности руководителей; освоение стратегий формирования у сотрудников корпоративной культуры и ответственности.

Критериями эффективности корпоративного обучения руководителей являются: развитие ориентации на достижения, минимизацию рисков в сфере профессиональной деятельности, повышение успешности ресоциализации спецконтингента, повышение социальной ответственности сотрудников и уровня их удовлетворенности результатами своей работы; профессиональный рост руководителей и персонала.

Аксиосфера личности руководителя характеризуется наличием иерархии терминальных и инструментальных ценностей и выступает структурообразующим компонентом профессионального самосознания руководителя. Единство правовых и нравственных ценностей в аксиосфере личности руководителя, выражающееся в принципе взаимной дополняемости, выступает в качестве единой ценностно-нормативной парадигмы профессиональной деятельности. Данная парадигма соотносит ценности, потребности, интересы и императивы справедливого, должного с наличной юридической реальностью, существующими законами, правами, обязанностями и регламентами на основании которых реализуется профессиональная деятельность по исполнению наказания.

Успешность развития профессиональной социально-педагогической компетентности руководителя и эффективность его профессиональной карьеры во многом определяются степенью ценностного анализа профессиональной деятельности, его умением делать выбор, принимать решения, сопоставляя их с собственными ценностями, ценностями права и общества, осуществлять коммуникацию, связанную с обеспечением минимизации рисков и достижением безопасности.

В исследовании показано, что проблема исполнения уголовного наказания, при всей своей многогранности, по существу является педагогической проблемой, так как основной социальной задачей выступает исправление осужденных для возвращения их к нормальной, уважающей требования правовых норм жизни. Если эта задача не выполняется, система исполнения наказаний осуществляет только лишь жесткую репрессивную функцию. Особенностям социально-педагогической работы с осужденными в пенитенциарных

учреждениях посвящены работы Ю.А. Алферова, Л.И. Беляевой, В.В. Виноградова, Т.Ф. Масловой, Е.Я. Тищенко.

Важным для анализа исследуемой проблемы явилось вычленение педагогических аспектов реализации Концепции развития УИС РФ до 2030 года. Основными педагогическими доминатами Концепции развития УИС РФ до 2030 года являются:

- усиление воспитательной работы в отношении осужденных;

- развитие социальной, психологической и воспитательной работы с осужденными в направлении обеспечения ресоциализации осужденных, освоения ими основных социальных функций;

- оптимизация социальной, психологической и воспитательной работы с осужденными на основе функционального взаимодействия сотрудников всех служб исправительных учреждений с привлечением к исправительному процессу представителей органов исполнительной власти, а также институтов гражданского общества;

- дальнейшее развитие благоприятных условий для получения осужденными общего, начального, среднего и высшего профессионального образования посредством заочного и дистанционного обучения, разработка и внедрение образовательных и коррекционных программ работы с различными категориями осужденных.

Специфика работы руководителей в системе исполнения наказаний предопределяет особую значимость социально-педагогической компетентности, обусловленную изменением внутренней сути и идеологии учреждений УИС, сменой приоритетов от жестких репрессивных мер к направленности на решение задач социальной реабилитации осужденных и в связи с этим – к повышению значимости пенитенциарной системы для жизни современного общества.

Анализ социальных, психолого-педагогических, юридических факторов в работе руководителей УИС позволил обозначить социально-педагогические функции практики исполнения наказаний: диагностико-криминологическая; прогностическая; экспертная; консультативная; методическая; мотивационная.

В исследовании обозначены следующие социально-педагогические эффекты проявления профессиональной компетентности руководителей УИС:

- возникновение у осужденных новых или измененных правовых и нравственных знаний, взглядов, убеждений, привычек поведения, ценностной ориентации на правомерное поведение;

- воспитание у осужденных дисциплинированности поведения;

- понимание спецконтингентом необходимости уважения прав, свобод и достоинства других граждан.

Анализ социально-педагогических особенностей и тенденций трансформации практики исполнения наказаний позволил обозначить ***аксиологические линии работы руководителя УИС***, заключающиеся в:

- создании и реализации прозрачной, справедливой и эффективной системы стимулов осужденных к ресоциализации и законопослушному поведению, воспитательной работе с осуждёнными;

- совершенствовании сотрудничества с институтами гражданского общества;

- создании условий для осуществления общественного контроля за деятельностью УИС.

Одним из ключевых личностных качеств, позволяющих самосовершенствоваться, быстро адаптироваться к новым условиям и требованиям, находить наиболее эффектив-

ные пути взаимодействия с сотрудниками и спецконтингентом является социально-педагогическая компетентность личности руководителя УИС.

В исследовании раскрыты особенности развития социально-педагогической компетентности руководителей УИС. В работах предыдущих исследователей раскрыты отдельные аспекты изучаемой проблематики: готовность к социально-педагогической деятельности (В.А. Сластенин); сущностные характеристики социально-перцептивной компетентности руководителя (А.А. Бодалев, А.А. Деркач); социально-педагогическая компетентность как необходимая составляющая профессиональной деятельности каждого современного специалиста (Н.Ю. Клименко); психолого-педагогическая компетентность сотрудников ФСИН (Л.С. Качкина); компетентность в социально-педагогической реабилитации осужденных (Е.Я. Тищенко); научно-методическое обеспечение профессиональной подготовки социальных работников (М.А. Галагузова).

Анализ литературы, посвященной изучению особенностей социально-педагогической компетентности руководителей структурных подразделений УИС, позволил выявить специфику данного понятия, которая заключается, во-первых, в широком спектре необходимых социально-педагогических знаний (содержание педагогической работы с сотрудниками и спецконтингентом, особенности ресоциализации, субкультура осужденных, способы поведения и взаимодействия в экстремальных ситуациях); во-вторых, в готовности к эффективному межличностному общению в экстремальных, конфликтных ситуациях; в третьих, в большой значимости профессионально-этической и ценностной составляющих социально-педагогической компетентности.

Социально-педагогическая компетентность руководителей уголовно-исполнительной системы в исследовании определяется как интегральная профессиональная характеристика личности, включающая в себя динамическую совокупность индивидуальных свойств личности, проявляющихся на разных уровнях сформированности в структуре когнитивного, праксеологического и ценностного компонентов. Социально-педагогическая компетентность руководителя – ключевое условие эффективного решения стратегических и тактических служебных задач как на личностном уровне, так и на уровне учреждения в целом.

Социально-педагогическая компетентность руководителей УИС характеризуется не только общепрофессиональными знаниями, но и умением компетентно и эффективно осуществлять социально-педагогическую деятельность в профессиональном социуме, строить отношения с сотрудниками и спецконтингентом. В процессе выполнения профессиональной деятельности, вбирая в себя нормы и ценности социального окружения, испытывая социальное воздействие и раскрывая свой личностно-профессиональный потенциал, руководители подразделений УИС оказывают обратное влияние на социальное пространство, преобразуя его в соответствии со своими ценностными ориентациями. Все это в совокупности обеспечивает качественный результат профессиональной деятельности. Поэтому особое внимание было уделено вопросу ценностного профиля личности руководителей структурных подразделений УИС.

Анализ основополагающих исследований компетентностного (В.И. Байденко, И.Д. Белоновская, И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской), аксиологического (В.П. Бездухов, А.В. Кирьякова, Г.А. Мелекесов) подходов к корпоративному обучению (С.Я. Батышев, П.Ф. Кубрушко, В.В. Кузнецов, А.М. Новиков,) позволил установить структуру социально-педагогической компетентности руководителей УИС (таблица 1).

Таблица 1 - Структура социально-педагогическая компетентность руководителя уголовно-исполнительной системы

Компоненты социально-педагогической компетентности	Характеристика
Когнитивный	Совокупность профессиональных знаний фундаментальных, специализированных и прикладных (юридических, социальных, психологических, педагогических). Умение давать адекватную юридическую оценку событиям профессиональной деятельности (как отношении спецконтингента, так и в отношении сотрудников). Познавательная мобильность.
Праксеологический	Активная защита права. Умение разбираться в людях и причинах их поступков. Эмоционально-волевая стабильность, высокий самоконтроль, настойчивость, выдержка. Умение быстро находить и усваивать информацию, проводить системный анализ сложившихся ситуаций, умение предотвращать и разрешать конфликты, предвидеть, оказывать влияние, противостоять манипулятивным действиям. Способность решать задачи в экстремальных ситуациях, программировать и корректировать собственную деятельность, деятельность сотрудников и поведение спецконтингента.
Ценностный	Правовые и гуманистические ценности как жизненные и профессиональные ориентиры. Управление по ценностям. Позитивная мотивация социально-педагогической деятельности. Ценностная ориентация сотрудников на профессиональную социально-педагогическую деятельность, открытость новому опыту, стремление к повышению профессионального уровня. Профессиональная этика, порядочность, справедливость, ответственность.

В исследовании доказано, что эффективному развитию социально-педагогической компетентности руководителей структурных подразделений уголовно-исполнительной системы способствует корпоративное обучение в условиях Учебного центра как наиболее мобильного элемента системы дополнительного профессионального образования взрослых. [1, с. 110-115]

Исследованию вопросов обучения сотрудников и управленческого звена, развития бизнес-образования посвящены работы Г.В. Белой, У. Брэддика, В.Г. Гладких, Р. Дайзера, П. Друкера, Ю.А. Конаржевского, У. Оучи, М. Педлера, М.М. Поташника, Т.И. Шамовой. Вопросы организации корпоративного обучения отражены в работах О.А. Березкиной, А.А. Руденко, Е.В. Снесаревой, М.А. Шабановой. Отдельные аспекты корпоративного образования в контексте формирования корпоративной культуры, корпоративных норм и кодексов нашли отражение в публикациях Р. Бейрона, П. Дизеля, П. Дойля, Д. Гринберга, В. Пугачева Е.Б. Франтовой.

Корпоративное обучение как элемент непрерывного профессионального образования и системы образования взрослых изучали Й. Тепфер, Р. Льюис, В.К. Воробьев, Е.В. Караман, В.В. Кузнецов, Е.С. Малахов, А.И. Пригожин.

Под корпоративным Учебным центром УИС в исследовании понимается непротиворечивая и прозрачная с точки зрения управления и содержания структура, обеспечивающая осуществление миссии УИС за счет актуализации личностного потенциала со-

трудников и обеспечения наличия у ключевых групп персонала тех компетентностей, которые более всего нужны для реализации стратегических целей системы.

Организация корпоративных Учебных центров УИС оправдана, так как:

- появляется инструмент реализации концепции модернизации системы, ориентированный на решение тактических задач за счет актуализации кадрового ресурса;

- созданная структура позволяет формировать у ключевых групп персонала компетентностей, более всего востребованных для реализации стратегических целей повышения эффективности системы исполнения наказаний;

- обеспечивается потребность учреждений УИС в квалифицированных кадрах, что способствует кадровой стабильности системы.

Качество работы руководителей и сотрудников УИС, их следование единым стандартам и требованиям, понимание и принятие цели и концепции развития системы, принадлежность к единой корпоративной общности - существенный ресурс повышения эффективности практики исполнения наказаний.

Организация корпоративного обучения строилась в рамках концепции образования взрослых (С.Я. Батышев, А.П. Беляева, С.И. Змеев, М.Ш. Ноулз) и принципов ее реализации (С.Г. Вершловский, В.В. Горшкова, М.Г. Громкова). Концептуальными основами для построения системы повышения квалификации, на основе корпоративного обучения в Учебном центре УИС, являются методологические идеи компетентностного и ценностного подходов.

По результатам теоретического анализа была разработана логико-содержательная модель развития социально-педагогической компетентности руководителей УИС в условиях корпоративного обучения (рисунок 1), включающая следующие структурные компоненты: основания, принципы, технологии развития социально-педагогической компетентности руководителей, комплекс организационно-педагогических условий, этапы реализации, оценочный комплекс.

Опытно-экспериментальная работа включала два этапа: диагностико-организующий и формирующий. В исследовании была использована совокупность традиционных и адаптированных методов: тестирование, анкеты, наблюдение, корреляционный анализ, консультирование, анализ проектной деятельности.

Экспериментальная работа проводилась в рамках курсов повышения квалификации руководителей УИС в условиях корпоративного обучения при Федеральном казенном образовательном учреждении дополнительного профессионального образования Учебный центр УФСИН России по Оренбургской области. В общей сложности на разных этапах экспериментальной работы приняло участие 357 человек.

На этапе констатирующего исследования ценностный профиль личности руководителя УИС рассматривался нами как диагностический инструмент, позволяющий проанализировать особенности мотивации профессиональной социально-педагогической деятельности руководителей и их реакции на стратегические и операционные изменения, проводимые в системе исполнения наказаний.

А также ответить на вопрос: «В силу каких причин есть определенное сопротивление изменениям, пассивность руководителей и их сотрудников по отношению к профессиональной социально-педагогической деятельности».

Полученные диагностические данные определили варианты ценностного отношения руководителей УИС к социально-педагогической работе в своей профессиональной деятельности:

Целевой блок	**Цель – развитие социально-педагогической компетентности руководителей УИС**	
	Подходы: компетентностный, аксиологический	Принципы: аксиологичности, контекстуальности, вариативности, транспективности

Струк-турный блок	**Структура социально-педагогической компетентности компетентности руководителей УИС**		
	Когнитивный компонент	Деятельностный компонент	Ценностный компонент

↓

Карта компетентности — Матрицы оценки компетентностей

↓

Технологический блок	**Корпоративное обучение (Учебный центр)**	
	Профессионально-развивающее методическое обеспечение	Стадии развития социально-педагогической компетентности руководителей
	Личностно-развивающий модуль Тренинговый модуль Модуль профессиональ-но-ориентированных задач и ситуаций Модуль специализированных дисциплин Консультационный модуль Диагностический модуль	Актуализация Инструментализация Аксиологизация

Критериально-оценочный блок	**Уровни развития социаль-но-педагогической компетентности:**	**Критерии эффективности** (организационный уровень):
	Функционально-регламентирующий Системно-моделирующий Ценностно-ориентирующий	развитие ориентации на социально-педагогические достижения, минимизация рисков в сфере профессиональной деятельности, повышение успешности ресоциализации спецконтингента, повышение социальной ответственности сотрудников и уровня их удовлетворенности результатами своей работы; профессиональный рост руководителей и персонала
	Результат – положительная динамика развития социально-педагогической компетентности руководителей УИС	

Рисунок 1 - Структурная модель развития профессиональной компетентности руководителей УИС в условиях корпоративного обучения

- пассивно-нейтральная позиция (37% респондентов) – характерна низкая оценка возможностей ресоциализации, пессимистический прогноз относительно эффективности профилактики повторных правонарушений; отсутствует интерес к профессиональному социально-педагогическому развитию и саморазвитию Профессиональное общение с сотрудниками и осуждёнными характеризуется чрезмерной формальностью, «казенностью». Профессиональная самореализация осуществляется в других направлениях профессиональной деятельности. Основной риск данной позиции мы видим в закреплении тенденции низкой результативности воспитательной работы с осужденными;

- адаптивно-нормативная позиция (54% респондентов) – характерно четкое следование должностным документам и методическим рекомендациям по организации социально-педагогической работы. Понимают высокую значимость педагогической работы как с персоналом, так и со спецконтингентом, однако испытывают серьезные затруднения в выборе вариантов педагогического взаимодействия и воздействия, отмечают недостаток собственных психолого-педагогических знаний, в организации социально-педагогической работы нуждаются в консультации со стороны специалистов;

- активно-созидательная позиция (9% респондентов) – характеризуется принятием ценности социально-педагогической работы как с коллективом сотрудников, так и со спецконтингентом; поддерживают и активно участвуют в разработке и внедрении мероприятий и проектов по ресоциализации осужденных; активно поддерживают реализацию идеи создания социальных лифтов для закрепления правопослушного поведения осужденных.

Полученные в ходе констатирующего эксперимента данные, были регламентированы и заложены в образовательные модули корпоративного обучения, тематические блоки специализированых тренингов и магистральные линии реализации образовательно-консалтингового проекта по развитию социально-педагогической компетентности руководителей УИС.

На этапе формирующего эксперимента функционирование процесса корпоративного обучения в Учебном центре ФСИН обеспечивалось целостной педагогической системой, которая включала взаимосвязанные подсистемы: (административно-управленческую; техническую; кадровую; маркетинговую; правовую; информационную; научно-методическую). Основу ресурсного обеспечение корпоративного обучения в условиях Учебного центра УИС составили следующие компоненты: методологический, технологический, технический, нормативно-правовой, кадровый.

На этапе формирующего эксперимента корректировка образовательных программ была проведена с учетом спроектированного профиля компетентности руководителя. Далее – была проведена оценка степени соответствия знаний, навыков, умений и ориентаций конкретного руководителя представленной модели, после этого была сформирована персональная траектория обучения для каждого слушателя.

Сущностные характеристики реализуемого в ходе формирующего эксперимента образовательно-консалтингового проекта развития социально-педагогической компетентности руководителей УИС в условиях корпоративного обучения заключались в том, что:

- конкретные проблемы профессиональной социально-педагогической деятельности в системе исполнения наказаний решались совместными усилиями консультантов (преподавателей и исследователей) и руководителей структурных подразделений УИС;

- руководителям не предлагались типовые решения, а в зависимости от ситуаций и тактических задач осуществлялась разработка (подбор) методик, инструментов оптимизации профессиональной социально-педагогической деятельности руководителей УИС;

- консалтинговая деятельность совмещалась с научными исследованиями, поэтому для учреждений УИС были получены уникальные результаты (например, по преодолению профессиональных деформаций сотрудников);

- руководители приобретали практический опыт инициирования и управления сложным процессом стратегических изменений в условиях реализации Концепции развития УИС.

Методический ресурс развития социально-педагогической компетентности руководителей УИС в условиях корпоративного обучения заключался в том, что:

- в отличие от традиционного обучения в формате повышения квалификации, реализованы условия актуализации социально-педагогической подготовки руководителей в ходе решения компетентностно-ориентированных задач и выполнения корпоративных проектных заданий;

- в отличие от самостоятельного решения руководителями социально-педагогических проблем в корпоративном обучении реализован комплекс научно-методического обеспечения и консультационного сопровождения со стороны специалистов, что позволило значительно снизить риск неуспешного внедрения социально-педагогических мероприятий в учреждениях исполнения наказаний;

- в отличие от типовых консалтинговых проектов, в корпоративном обучении была реализована инновационная составляющая, позволившая актуализировать аксиологический компонент социально-педагогической компетентности руководителей УИС.

Успешной реализации педагогических условий развития социально-педагогической компетентности руководителей УИС способствовало модульное построение программ корпоративного обучения. Модульные программы позволили обеспечить дифференцированный подход и достижение конкретных целей повышения квалификации для каждого руководителя структурного подразделения.

Программа корпоративного обучения была составлена с учетом специфики профессиональной деятельности руководителей в системе исполнения наказаний и включала следующие модули: «Правовые основы исполнения наказаний»; «Служебно-боевая подготовка»; «Теоретические и организационные основы управления»; «Специализированные тренинги»; «Проектные, организационно-управленческие и кадровые технологии».

Основной учебной единицей в корпоративном обучающем тренинге была обозначена профессиональная компетентностно-ориентированная задача. Данные задачи строились на основе реальных ситуаций профессиональной деятельности руководителей УИС с учетом всей ее сложности и неопределенности, и содержали проблемы, на решение которых была направлена образовательная деятельность по формированию компетентности в решении социально-педагогических проблем. Контекст задавался целостным взглядом на профессиональную деятельность руководителя УИС (корпоративное знание), внутри которого рассматриваемая проблема развития социально-педагогической компетентности занимала свое частное место. Отбор содержания задач осуществлялся на основе критериев функциональной полноты, фундаментальности и профессиональной направленности содержания задач, нормативности, социальной ответственности, валидности. Алгоритм решения социально-педагогических компетентностно-ориентированных задач включал следующие блоки: нормативный, содержательный, технологический, диагностический и организационно-управленческий.

По результатам опытно-экспериментальной работы были обозначены этапы развития социально-педагогической компетентности руководителей структурных подразделений УИС (актуализация, инструментализация, аксиологизация), отражающие последовательность реализации механизма ценностных ориентаций «поиск→оценка→выбор→проекция».

Корреляционный анализ позволил выявить наличие согласованных изменений между параметрами социально-педагогической компетентности руководителя УИС и функциональными задачами его профессиональной деятельности. Применение коэффи-

циента корреляции Спирмена, позволило выявить статистически значимые величины, значения которых имеют преимущественно положительную направленность.

Сопоставление диагностических данных позволило определить ценностные доминанты управленческих стратегий:

- ресоциализации (безопасность государства и общества, недопущение совершения противоправных деяний, образование, реабилитация, доверие, позитивная социальная перспектива (освоение положительных социальных ролей), педагогическое взаимодействие);

- адаптации (корпоративность, профессиональная ответственность, профессиональная этика, профессиональная идентичность, саморазвитие, социальный статус);

- самоопределения (самореализация, благополучие, стабильность, свобода, профессиональный рост, карьера, толерантность, выбор).

По результатам опытно-экспериментальной работы выявлены уровни сформированности социально-педагогической компетентности руководителей УИС, представленные в таблице 2.

Таблица 2 - Динамика развития социально-педагогической компетентности руководителей УИС

Характеристика уровней	**Этап констатации**	**Этап формирования**
1	2	3
Функционально-регламентирующий Основная задача – строгое соблюдение и выполнение должностных инструкций. Ценностные доминанты управленческой стратегии – подчинение, авторитарность. Невысокая значимость личностно-профессионального роста при высокой значимость карьерного продвижения по службе. Считают, что специфика профессиональной деятельности не предполагает личностного аспекта взаимодействия с сотрудниками (кто начальник – тот и прав). Со стороны сотрудников в отношении к руководителю отмечается низкая степень доверия. Коллектив сотрудников не обладает характеристиками единой команды, деятельность по ресоциализации носит формальный характер. Отношение ко всем осужденным негативное. Прогнозируется стагнация профессиональной деятельности	61%	33%
Системно-моделирующий Соблюдение должностных инструкции – важный, но не ключевой аспект работы руководителя. Доминаты управленческой стратегии – взаимодействие и командообразование. Мотивируют сотрудников на личностно-профессиональный рост. Положительно принимают изменения в профессиональной деятельности, помогают сотрудникам адаптироваться к этим изменениям. Стиль взаимодействия с сотрудниками коллегиальный. Принимают значимость социально-педагогической работы по ресоциализации осужденных. Обладают потенциалом для реализации социально-педагогического направления профессиональной деятельности, для реализации которого необходима консультационная и методическая помощь	35%	64%
Ценностно-ориентирующий	4%	13%

Ключевой момент в руководстве – постановка стратегических целей (управление по ценностям), определение миссии профессиональной деятельности коллектива. Ценностная доминанта управления – ответственное лидерство и доверие. Стремятся к развитию корпоративной культуры. Признание ценности другого человека, ответственность за себя и за коллектив, постоянное стремление к саморазвитию. Поддерживают эффективное ресурсное состояние своих сотрудников. Прогноз успешности и эффективности профессиональной социально-педагогической деятельности		

Сравнение результатов диагностики до и после проведения опытно-экспериментальной работы, их качественный и количественный анализ подтверждают положительную динамику развития социально-педагогической компетентности как интегральной характеристики личности руководителя УИС.

Результаты проведенного исследования доказывают выдвинутую гипотезу и свидетельствуют о решении поставленных задач.

В **заключении** работы констатируется, что апробированные в практике корпоративного обучения направления и технологические приемы развития социально-педагогической компетентности руководителей УИС являются результативными и обеспечивают ценностно-смысловое обогащение опыта профессиональной социально-педагогической деятельности; по результатам исследования сформулированы выводы, которые статистически подтвердили положительную динамику развития социально-педагогической компетентности руководителей УИС.

Дальнейшее исследование проблемы может быть связано с изучением особенностей формирования социально-педагогической компетентности сотрудников УИС; развитием профессиональной компетентности преподавателей корпоративных Учебных центров, реализацией дистанционных технологий в корпоративном обучении сотрудников УИС, поиском педагогических условий профилактики профессионального выгорания и деформаций личности руководителей и сотрудников УИС.

Список литературы

1. Ерофеева, М. А. Формирование коммуникативно-педагогической компетентности у сотрудников уголовно-исполнительной системы средствами профессионального наставничества: монография / М. А. Ерофеева, М. В. Лебедев. - Москва: Издательство Юрайт, 2024. - 160 с. - (Актуальные монографии). - ISBN 978-5-534-14837-4. - Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. - URL: https://urait.ru/bcode/544464 (дата обращения: 13.09.2024).

2. Литвишков, В. М., Митькина, А. В. Пенитенциарная педагогика [Текст]: курс лекций / В. М. Литвишков. – М.: Московский психологосоциальный институт, 2004. – 400 с. 2. Указ Президента Российской Федерации от 09.03.2004 № 314 «О системе и структуре федеральных органов исполнительной власти».

3. Указ Президента Российской Федерации от 13.10.2004 № 1314 «Вопросы Федеральной службы исполнения наказаний».

3.3. Межведомственное взаимодействие в социально-педагогическом сопровождении семей с детьми-инвалидами: вопросы теории и практики в содержании обучения бакалавров направления «социальная работа»

Вопросы межведомственного взаимодействия в профессиональной практической социальной работе входят в содержание рабочих (учебных) программ ряда дисциплин учебного плана бакалавриата, очная форма обучения, направление 39.03.02. «Социальная работа», профиль «Социальная работа в системе социальных служб» (год начала подготовки по учебному плану – 2023; образовательный стандарт (ФГОС) № 76 от 05.02.2018 г. (ФГОС 3++))

Теоретические и практические аспекты межведомственного взаимодействия в социальной работе находят отражение в содержании следующих дисциплин учебного плана. Блок 1. Обязательная часть: «Теория социальной работы»(2-ой и 3-й семестры), «Технология социальной работы» (4-й и 5-й семестры), «Прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе» (5-й семестр).

Модуль 1: «Социология социальной работы» (5-й семестр), «Социальная квалиметрия, оценка качества и стандартизация социальных услуг» (8-й семестр). Модуль 3: «Нормативно-правовое регулирование социальной работы» (4-й семестр), «Управление в социальной работе» (6-й семестр). Модуль 4: «Социальная политика» (6-й семестр).

Часть учебного плана, формируемая участниками образовательных отношений: Модуль 7 «Оказание социальной помощи и предоставление комплексных услуг семьям», «Социально-педагогическое сопровождение семьи», «Психосоциальная работа с клиентами социальных служб» (5-й семестр).

Анализ содержания учебных программ вышеназванных дисциплин учебного плана показывает, что основные концептуальные вопросы межведомственного взаимодействия в практической социальной работе следует рассматривать в процессе изучения студентами учебной дисциплины «Теория социальной работы». В свою очередь, аспекты практики организации и технологии межведомственного взаимодействия в социальной работе студенты смогут качественно и результативно освоить при изучении учебной дисциплины «Социально-педагогическое сопровождение семьи».

Остальные названные дисциплины учебного плана бакалавриата в этом случае выполняют вспомогательную функцию обучения: они уточняют, конкретизируют и дополняют в процессе обучения студентов концептуальную основу содержания вопросов теории и практики межведомственного взаимодействия в профессиональной социальной работе. Таким образом, происходит синтез содержания вопросов теории и практики межведомственного взаимодействия в социальной работе в процессе изучения студентами двух дисциплин учебного плана, который предполагает соответствующее научно-методологическое обоснование.

Следует обратить внимание на то обстоятельство, что концептуальный анализ рассмотрения особенностей этих вопросов в процессе обучения бакалавров направления подготовки «социальная работа» факультета педагогики, психологии и социальных наук Пензенского государственного университета представляет собой частный случай и отдельный аспект исследования многоплановой проблемы модернизации содержания преподаваемых учебных дисциплин в современной высшей школе России.

Прежде всего, у студентов в процессе обучения формируется понимание того, что в настоящее время в профессиональной социальной работе от эффективности межведом-

ственного взаимодействия во многом зависит качество и результативность оказания профессиональной социальной помощи клиентам социальных служб, а также, в конечном счёте, уровень и качество социальной жизни различных категорий населения. Объясняется это тем, что межведомственное взаимодействие составляет основу реализации социальной политики, прежде всего, на региональном и муниципальном уровнях, а также является приоритетной технологией управления социальной работой с населением в целом, и с семьями, воспитывающими ребёнка-инвалида, в частности [12, с. 15].

Внимание студентов обращается на мнение А.А. Дружининой, которая даёт обоснование «концептуальной платформы управления практической социальной работой» в современных условиях, отмечает важность её «интегративности и межведомственности», поскольку работа социальных служб «поодиночке» малоэффективна и неэкономична. Автор полагает, что «структурные компоненты межведомственной системы в социальной сфере, органически взаимосвязаны между собой, также, как и все проблемы человека (психологические, медицинские, правовые, экономические, экологические и др.)» [6, с. 16].

Таким образом, этот концептуальный подход даёт возможность студентам определить, что межведомственное взаимодействие является совокупностью определённых элементов: объект, субъект, тип взаимодействия и отношений субъектов, структурная иерархия субъектов, права и обязанности по интервенции в объект [6, с. 15-16].

При изучении теоретических вопросов межведомственного взаимодействия в социальной работе, студенты, применяя компаративный метод, анализируют содержание научных понятий межведомственного взаимодействия. Т.Н. Протасова, в сравнении с А.А. Дружининой, определяет «межведомственное взаимодействие в социальной сфере как процесс согласования форм, средств и способов решения общезначимых социальных проблем с учётом интересов населения и территориально-управленческой специфики взаимодействующих сторон» [12, с. 8].

По мнению автора, «межведомственный подход в работе учреждений социальной сферы усиливает позицию каждой взаимодействующей стороны, позволяет преодолеть ограниченность ведомственного управления, ведёт к концентрации ресурсов и усилий учреждений на узловых проблемах». Следовательно, межведомственное взаимодействие рассматривается, прежде всего, как «процесс согласования деятельности» различных организаций в решении социальных проблем клиентов [12, с. 9].

Студенты самостоятельно могут анализировать концептуальный подход Т.Н. Протасовой к этому вопросу: автор делает акцент на том, что «межведомственный подход в работе учреждений социальной сферы усиливает позицию каждой взаимодействующей стороны, позволяет преодолеть ограниченность ведомственного управления, ведёт к концентрации ресурсов и усилий учреждений на ключевых проблемах». Более того, по её мнению, «совокупность специфических функций, целей и задач межведомственного взаимодействия позволяет конструировать эффективные каналы обмена между субъектами с целью повышения эффективности и результативности совместной работы» [12, с. 10].

Сравнительный анализ определений сущности межведомственного взаимодействия в социальной работе и социальной сфере в целом становится основой для рассмотрения более общей проблемы дифференциации типов социального обеспечения населения современного государства. Такая дифференциация должна учитывать реальные переменные проводимой в настоящий момент социальной политики в шести основных областях

(пенсии по старости, денежные пособия по болезни, страхование по безработице, социальная помощь, образование, здравоохранение) и использовать программы социальной помощи и социальной защиты населения как компоненты формирования и развития социального государства в России.

Внимание студентов обращается на то, что результатом названной дифференциации становятся четыре «кластера» межведомственного взаимодействия в профессиональной социальной работе: институциональный, неолиберальный, популистский и «остаточный», которые различаются в теории социальной работы, прежде всего, по содержанию.

Институциональный «кластер» практики межведомственного взаимодействия отличают высокие показатели в области социального обеспечения, социальной помощи, образования и здравоохранения, в то время как популистский «кластер» межведомственного взаимодействия характеризуется усреднёнными по значению показателями развития социальной помощи, образования и здравоохранения при более высоких показателях в социальном обеспечении населения. Неолиберальный «кластер» имеет средние по значению показатели социальной помощи, образования и здравоохранении, но при этом - низкие показатели социального обеспечения, а «остаточный кластер» межведомственного взаимодействия имеет низкие по значению показатели во всех названных компонентах [18].

Теоретические вопросы межведомственного взаимодействия в профессиональной социальной работе с детьми-инвалидами и их семьями в процессе их изучения студентами включают обоснование широкого круга практических аспектов, требующих, прежде всего, технологического решения. Предложенный синтез содержания вопросов теории и практики межведомственного взаимодействия в социальной работе в процессе изучения студентами дисциплин учебного плана допускает в преподавании концентрацию внимания участников образовательного процесса на особенностях содержания межведомственного взаимодействия в практике социально-педагогического сопровождения семей с детьми-инвалидами.

Синтез изучаемых вопросов теории и практики межведомственного взаимодействия обусловлен следующим обстоятельством. В тех случаях, когда практическая социальная работа направлена на детей, решающим фактором эффективности и качества профессионального вмешательства специалистов становится синтез социальной и педагогической работы на уровне их межведомственного взаимодействия. Поэтому проблема социально-педагогического сопровождения семейного воспитания ребёнка с инвалидностью и условий его реализации требует обстоятельного изучения в процессе профессиональной подготовки социальных работников и соответствующего осмысления в теории и практике социальной работы.

В сравнении с другими категориями клиентов социальных служб, дети-инвалиды и их семьи имеют гораздо больше социальных, психосоциальных, социально-медицинских, социально-бытовых проблем, возможное решение которых требует применения комплексного подхода в практике социальной работы. В связи с этим, у современной профессиональной социальной работы появляются задачи не только в области практики оказания адресной социальной помощи детям-инвалидам и их семьям, но и в процессе обучения планированию, организации, контролю и координации межведомственного взаимодействия между «поставщиками социальных услуг» [6, с. 15].

Обучение бакалавров направления «социальная работа» основано на понимании того, что именно дети-инвалиды и их семьи составляют группу наиболее нуждающихся в

межведомственном взаимодействии объектов социальной помощи. А.С. Дудкин обратил внимание на то, что «общие точки соприкосновения между различными ведомствами и учреждениями дают о себе знать сразу с того момента, как трудная жизненная ситуация затронула ребёнка». Именно поэтому будущий социальный работник должен понимать, что «обмен информацией, своевременное комплексное реагирование, защита интересов ребёнка, обеспечение права на образование, социальная поддержка родителей (опекунов) – общие задачи взаимодействующих сторон» [7, с. 255].

Важно то, что изучение вопросов теории и практики социальной работы в образовательной организации высшего образования предполагает в качестве концептуальной основы принцип признания того, что «эффективно налаженное взаимодействие органов, служб и учреждений социальной защиты создаёт качественно новые социальные условия, в которых ребёнок-инвалид и его семья рассматриваются уже не просто как нуждающиеся или клиенты социальных служб, а как часть системы общественных отношений» [7, с. 256].

Изучение студентами вопросов межведомственного взаимодействия в профессиональной социальной работе фокусируется на необходимости разработки той системы целей и жизненных ценностей у ребёнка и родителей, которая способствует их самореализации. Современный подход в теории социальной работы к изучению вопросов социально-педагогической поддержки семей, воспитывающих детей-инвалидов, предоставляет возможность рассматривать такую поддержку как социально-реабилитационную структуру развития и воспитания в семье особенного ребёнка [2, с. 92].

В процессе обучения бакалавров практические аспекты межведомственного взаимодействия в социальной работе связаны, прежде всего, с тем, что в стратегии межведомственного взаимодействия в социально-педагогическом сопровождении семей с детьми-инвалидами важное место отводится такому компоненту, как выбор социально-педагогических технологий сопровождения, который осуществляется на основании диагностики социальных и психосоциальных проблем и запросов семьи.

Межведомственное взаимодействие в социально-педагогическом сопровождении предполагает использование ряда технологий, охватывающих все направления социальной и психосоциальной поддержки семьи: психологические, педагогические, социальные, правовые и медицинские, при обязательном условии консолидации усилий всех субъектов оказания социальной помощи детям-инвалидам и их семьям [2, 5, 8].

Качественное рассмотрение в процессе обучения бакалавров направления «социальная работа» таких практических вопросов межведомственного взаимодействия в профессиональной социальной работе невозможно без соответствующей модернизации изучения российскими студентами социальных наук в образовательных организациях высшего образования.

Остановимся подробнее на двух аспектах возможной модернизации. Первый аспект выражает необходимость формирования у бакалавров научного социального мышления. В условиях реформирования современного общества компетентность в области социальных наук становится потребностью для будущих специалистов социальной сферы. Их профессионализация предполагает достижение в процессе обучения такого уровня политологического, экономического, исторического и социологического понимания процессов и явлений современного общества, который позволяет им критически оценивать результаты прикладных исследований и концептуальные подходы, лежащие в основе прини-

маемых социально-политических управленческих решений муниципального и регионального масштаба.

Одной из целей образования в области социальных наук становится преодоление у студентов младших курсов «концептуального, аналитического и когнитивного искажения» социальных реалий, которое оказывается результатом проявления «различных видов наивного, упрощённого мышления, применимого к государственной политике и личному принятию решений» [16].

Задачей обучения бакалавров может стать их информирование о видах ошибок в рассуждениях, логике, научном познании, которые в настоящее время достаточно широко распространены, но чаще всего проявляются подсознательно и неконтролируемо, или, что еще хуже, могут быть использованы для манипулирования поведением обучающихся.

Изучение социально-гуманитарных дисциплин учебного плана бакалавриата следует рассматривать, как возможность познакомить студентов с ошибками мышления, возникающими из-за отсутствия системного социально-гуманитарного научного знания и несформированной способности целенаправленно применять в процессе обучения основные концепции, методы и аналитические приёмы исследования в социально-гуманитарных науках.

Опыт преподавания в высшей школе показывает, что конкретные естественнонаучные открытия могут восприниматься студентами в основном как акт веры. Вместе с тем, научное социальное мышление, как правило, не предполагает отражения фактов на уровне актов веры в том случае, если бакалавры при обучении способны в целом адекватно следовать базовым научным подходам; дать анализ конкретных данных; проводить пилотажные антропологические, экономические, культурологические, психологические и социологические исследования; а также проходить тестирование и пытаться ситуативно воспроизводить положения концепций, взятых из социальной философии, политологии, социологии и других смежных областей знания.

Бакалавры потенциально способны понять причинно-следственную связь изучаемых социальных процессов и явлений, корреляцию и выборку исследования. Это не означает, что социально-гуманитарные науки проще и легче для изучения, чем естественные или физико-математические науки, а скорее объясняет то, что методы и способы интерпретации знаний этих наук более универсальны и широкодоступны при обучении бакалавров.

Вместе с тем, в высшей школе по-прежнему существует тенденция фрагментировать по учебным дисциплинам знания и навыки в области социально-гуманитарных наук вместо целостного рассмотрения базисных вопросов. Более универсальные и многоаспектные по содержанию учебные дисциплины ориентированы на то, чтобы формировать у студентов младших курсов бакалавриата навыки и умения исследовать, интерпретировать, анализировать и применять результаты научных исследований на стадии практической профессиональной подготовки.

Например, такие универсальные по содержанию учебные дисциплины знакомят студентов младших курсов бакалавриата с основами: а) применения достижений социальных наук в государственной политике и/или повседневной жизни; б) использования научных социальных данных, концепций и теорий при разработке социальных программ и проектов, технологий и методов клинических, образовательных и социально-терапевтических вмешательств в жизненную ситуацию получателя различного вида социальных услуг.

Следует признать, что идея реализации в преподавании более широкого, универсального, синтетического подхода к изучению социально-гуманитарных наук, по-прежнему, многим участникам образовательного процесса в высшей школе кажется поверхностной, искусственной и бесхитростной. Объясняется это тем, что многие преподаватели высшей школы как узко-ориентированные специалисты преимущественно чувствуют себя профессионально комфортно и уверенно только в рамках конкретных учебных дисциплин. Они опасаются, что не смогут адекватно оценить широту и глубину содержания смежных научных областей знания в процессе обучения бакалавров.

Кроме того, синтетический подход к образованию на младших курсах бакалавриата может иметь побочный результат: мотивировать многих студентов выбрать для более глубокого изучения только одну из учебных дисциплин по социально-гуманитарным наукам. Возникающие при этом сомнения вызваны тем, ни одна дисциплина учебного плана не может своим содержанием полностью раскрыть наиболее сложные социальные проблемы современного общества, будь то социальная справедливость, социальное неравенство, глобализация, окружающая среда или информационные технологии и цифровизация. Очевидно и то, что каждая отдельная учебная дисциплина привносит в содержание обучения бакалавров свою собственную методологию, категориальный аппарат, объект и предмет исследования.

Несмотря на сомнения и многие спорные моменты, идея универсального, синтетического изучения социально-гуманитарных наук на младших курсах бакалавриата по направлению «социальная работа» представляется перспективной, поскольку сосредоточивает учебный материал на актуальных проблемах общества через призму содержания социальной теории и проблематики относительно недавних исследований по социальной и политической философии, а также экономике, социологии и культурологии.

Преимущество такого концептуального подхода к изучению бакалаврами социально-гуманитарных наук заключено в том, что он изначально является над- и междисциплинарным по замыслу. Преподаватели становятся активными участниками процесса обучения, а не только узконаправленными специалистами в отдельной предметной области. Навыки, которые наиболее значимы в социальных практиках, - критическое оценивание, аналитическое исследование, интерпретация и теоретизирование - становятся центральными в процессе профессиональной подготовки бакалавров.

Рассматриваемый подход применительно к вопросам теории и практики межведомственного взаимодействия в профессиональной социальной работе должен быть основан на изучении одной или нескольких определяющих проблем и противоречий социальной сферы современного общества (прежде всего, гендерных, этнических, расовых, конфессиональных и социокультурных) через использование комбинированных способов и методов социально-гуманитарного познания и исследования новых научных программ и проектов, которые в настоящее время находятся в центре внимания социальной антропологии, экономики, социальной истории, психологии и социологии.

Синтетический подход к обучению бакалавров также должен знакомить их с методологией и методами прикладных социальных исследований, поскольку только в этом случае обучающиеся смогут правильно понять проблемы, связанные с возможностями, ограничениями и сложностями сбора и анализа научных данных, необходимых для практики социальной работы.

Второй аспект модернизации содержания обучения в высшей школе связан с необходимостью формирования «информационной грамотности» бакалавров, которая пред-

полагает наличие у них «способности критического *игнорирования*», т.е. умения в процессе обучения определить в содержании учебного и вспомогательного материала информацию, которую можно не использовать в дальнейшем, и навыка определения того, каким образом и в каком направлении обучающемуся следует реализовать свои возможности концентрировать внимание в образовательной деятельности на информации.

Избирательность в отношении доступной информации лежит в основе познания человеком окружающего мира в целом. Поэтому «критическое *игнорирование*» необходимо студентам для управления информацией, которую они могут получить в процессе обучения. Дидактический феномен «критического *игнорирования*» в своём содержании структурирован и включает две разновидности: «*умышленное игнорирование*», которое определяет сознательный выбор студента игнорировать в процессе обучения информацию конкретного типа и характера, и «*намеренное игнорирование*», которое может быть инструментом повышения уровня эффективности управления студентом различной информацией в процессе обучения [15].

В психолого-педагогической науке сформировалось несколько стратегий реализации «критического *игнорирования*» в связи с тем, что различные типы «проблемной информации» в образовательной деятельности студентов (отвлекающая информация, недостоверная информация и случайная дезинформация) предполагают применение различных стратегий сокращения негативных последствий использования ими такой информации. Когнитивные стратегии, реализующие потребность в «критическом *игнорировании*», и обстоятельства, при которых их можно применять в учебном процессе, могут стать частью обучения бакалавров условиям, требованиям, правилам и нормам «информационной грамотности».

В целях успешной реализации задачи формирования у бакалавров способности «критического *игнорирования*» примененяется одна из таких стратегий - когнитивная стратегия под условным названием «*самоподталкивание*», которая предполагает, что студент «удаляет» из своего «информационного окружения» в процессе обучения неактуальные и нефункциональные для него в данный момент сведения и данные.

Основное назначение когнитивной стратегии «*самоподталкивания*» состоит не столько в том, чтобы оптимизировать использование студентами информации, имеющей прямое или косвенное отношение к образовательному процессу, а, прежде всего, в том, чтобы предложить им ряд мер, которые могут помочь установить контроль над их индивидуальной информационной средой в процессе обучения и привести эту среду в соответствие с целями и задачами высшего профессионального образования.

Стратегия *«самоподталкивания*» выполняет дидактическую функцию «когнитивного импульса», которая развивает у бакалавров способности анализировать, проектировать и конструировать своё образовательное пространство таким образом, который лучше всего подходит для них в данный момент. Следует иметь в виду, что стратегия «*самоподталкивания*» уходит своими корнями в психолого-педагогические исследования особенностей и специфики ситуационного самоконтроля в обучении.

Основываясь на созданных в результате проведённых прикладных исследований механизмах психолого-педагогического вмешательств, таких как «позиционные эффекты» (например, сделать виды самостоятельной подготовки студентов более результативными), «установки по умолчанию» (например, сделать итоги промежуточной аттестации студентов конфиденциальными по умолчанию) или «соблюдение социальных норм», у студента с помощью когнитивной стратегии «*самоподталкивания*» корректи-

руется выбор тактики получения высшего образования, побуждающий его к изменению отношения к обучению и стиля поведения в образовательной деятельности [15].

Таким образом, «*самоподталкивание*» даёт возможность студентам влиять на обстоятельства их нахождения в образовательном пространстве. Эта возможность гипотетически определяется тем, что «когнитивные инструменты», используемые студентом для «отделения» полезной информации от информации, которую следует «*игнорировать»*, в идеале могут быть адаптированы к той образовательной среде, в которой применяются эти «инструменты», и где интенсивность фильтрации и отбора информации, а также контроля над сигналами окружающей социокультурной среды в основном зависит от целого ряда сопутствующих дидактических условий.

В итоге цифровая грамотность и критическое мышление студентов предполагают концентрацию внимания в процессе обучения на формировании и развитии способности «критического *игнорирования*": выбор того, что именно следует «*игнорировать*» в информационном потоке; обучение тому, как противодействовать низкокачественной и вводящей в заблуждение, но внешне привлекательной для познавательной деятельности информации; принятие решения о том, куда студентам направить свои сформировавшиеся на младших курсах бакалавриата способности к концентрации внимания в образовательной деятельности («*экономика внимания*») [15].

Дидактический феномен «критического *игнорирования*» содержит основания для анализа его содержания с точки зрения перспектив новой парадигмы высшего образования. Формирование у студентов в процессе обучения навыков «критического *игнорирования*» предполагает смену парадигмы в мышлении преподавателей высшей школы: с акцентирования и сосредоточения внимания на идее об обязательности студентам проявлять максимальный интерес в процессе обучения к любой информации на идею о понимании необходимости студентам уметь распоряжаться и управлять определённой информацией как факторе успешного и эффективного обучения.

Такая возможная смена парадигмы объясняется тем, что в современном образовательном процессе обилие информации объективно создаёт дефицит внимания студентов. От них требуется умение оптимально распределять это внимание в условиях переизбытка тех источников информации, которые могут потенциально использоваться в процессе обучения. Поэтому формирование у студентов навыков и умений критического мышления включает освоение компетенции стратегического распределения ресурсов их внимания в образовательной деятельности.

Способность бакалавров направления «социальная работа» к «критическому *игнорированию*» обнаруживается при изучении содержания дисциплины «Теория социальной работы», включающего знание концепции межведомственного взаимодействия, основные положения которой составляют основу результативности практической социальной работы с семьями, воспитывающими детей-инвалидов.

Выбор теоретико-методологического анализа актуальных вопросов межведомственного взаимодействия даёт возможность обучающимся сконцентрировать внимание на актуальных вопросах применения межведомственного подхода в профессиональной социальной работе с семьями, воспитывающими детей-инвалидов, который способствует повышению качества оказания социальных услуг, обеспечению благоприятных и безопасных условий нахождения ребёнка в семье.

Такой анализ, в свою очередь, основан на концепции социального взаимодействия как процесса социального обмена, каждый участник которого получает выгоду в

результате действий других участников. Социолог Дж. Хоманс объясняет успех взаимодействия людей посредством взаимно приобретённой выгоды. Согласно его теории социального обмена, человек стремится максимизировать выгоду и минимизировать издержки в общении. Закономерности взаимодействия и его производных последствий сформулированы в нескольких постулатах, среди которых внимание студентов обращается к «постулату ценности»: вероятность совершения действия растёт прямо пропорционально ценности его результата для индивида [4, с. 98-99].

«*Экономика внимания*» бакалавров направления «социальная работа» определяет интерес при изучении межведомственного взаимодействия к «науке о семье» (фамилистике) как научному исследованию семей и межличностных отношений в семье, которое помогает понять типы семей и то, как на укрепление семейных отношений влияют социальная политика, программы и методы поддержки всех типов семей. Исследования фамилистики предоставляют студентам научно обоснованные ресурсы для усиления понимания вопросов межведомственного взаимодействия в социальной работе.

В этой связи, к примеру, актуален интерес студентов к вопросам подготовки педагогов к участию в социальном сопровождении семей. Фамилистика предлагает социальным педагогам, психолагам и социальным работникам стратегии, позволяющие эффективнее взаимодействовать с семьями, в частности, строить конструктивные отношения и инклюзивно общаться с семьями разных этнокультур и конфессий [14].

Для формирования критического мышления бакалавров направления «социальная работа» значимо понимание этапов процесса межведомственного взаимодействия в социальной работе. А.С. Дудкин выделяет следующие этапы межведомственного взаимодействия в сфере обеспечения социального благополучия детей, попавших в трудную жизненную ситуацию, в том числе детей-инвалидов и их семей: определение круга социальных партнёров; определение общих целей и задач; разработка единой методологии и методов профессиональной деятельности; разработка механизма взаимодействия; разграничение функций и полномочий; координация деятельности социальных партнёров; изучение эффективности социальной поддержки семей [7, с.257].

Таким образом, внимание обучающихся концентрируется на том, что межведомственное взаимодействие в социальной работе с семьями с детьми-инвалидами предусматривает объединение усилий и ресурсов социальных партнёров, обеспечивает неразрывность профессиональной работы с семьёй с детьми. Такое взаимодействие предполагает разработку межведомственной концепции, определяющей задачи и содержание работы социальных партнёров.

Механизм межведомственного взаимодействия в социальной работе является основой эффективности социальной адаптации и интеграции в общество детей с особыми потребностями. Отсутствие в настоящее время чёткого механизма структурированного межведомственного взаимодействия в практической социальной работе с детьми-инвалидами и их семьями актуализирует потребность в поиске специфических форм и методов межведомственного взаимодействия в решении наиболее актуальных проблем семей с детьми-инвалидами.

«*Экономика внимания*» акцентирует обучающихся на то обстоятельство, что там, где социальная работа направлена на детей, там всегда решающим фактором эффективности профессионального вмешательства специалистов в жизненную ситуацию семьи становится синтез социальной и педагогической работы. Поэтому проблема социально-педагогического сопровождения семейного воспитания ребёнка с инвалидностью и

условий его реализации предполагает осмысление в теории и практике социальной работы.

У бакалавров направления «социальная работа» формируется понимание того, что межведомственное взаимодействие при социально-педагогическом сопровождении семей с детьми-инвалидами представляет собой комплексные и целенаправленные совместные действия специалистов разного профиля и семьи, целью которых является создание оптимальных условий для успешной социальной адаптации, обучения и развития детей-инвалидов [10, с. 127].

Структура социально-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей-инвалидов, анализируемая в процессе обучения бакалавров направления «социальная работа», была предложена А.О. Макаровым [10, 11] и включает в себя три основных модуля:

Первый модуль. Профессиональная помощь специалиста (социального педагога, психолога, социального работника) в построении индивидуальной траектории самопомощи для семей, воспитывающих ребёнка-инвалида, которая становится условием, позволяющим превратить семью из пассивного или нейтрального объекта социальной помощи в активный субъект жизнедеятельности.

А.О. Макаров отмечает: «Главной целью социально-педагогического сопровождения семейного воспитания является помощь семье в активизации собственного потенциала, в оптимизации способности самостоятельного разрешения проблем. Построение индивидуальной траектории самопомощи является основой всего процесса в целом, так как её наличие помогает систематизировать, оптимизировать и маршрутизировать дальнейшие шаги в процессе социально-педагогического сопровождения» [11, с. 103].

Второй модуль. Межведомственное взаимодействие специалистов в процессе социально-педагогического сопровождения семейного воспитания ребёнка с инвалидностью, позволяющее объединить усилия всех заинтересованных сторон в оказании социальной и психосоциальной помощи такой семье. На практике анализируемая в процессе обучения студентов теоретическая модель предполагает организацию взаимодействия специалистов на основе принципов единства, развития, связности, индивидуальности, выбора, сотрудничества, доверия и поддержки. Эти принципы взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга, вследствие чего обеспечивается комплексность и технологичность социально-педагогического сопровождения семей, воспитывающих ребёнка с ограниченными возможностями здоровья.

Формирование навыков самопомощи у таких семей обусловливается функциями социально-педагогического сопровождения:

- социально-педагогическая функция: специалист формирует у членов семьи компетенции для осуществления самостоятельного решения её жизненных проблем, а также организует и осуществляет оказание квалифицированной социально-педагогической помощи семье в самопознании, самооценке, самоутверждении, самореабилитации и саморазвитии;

- социально-реабилитационная функция: преодоление имеющихся и возможных проблем семьи; организация системы превентивных и профилактических мер, а также мер «социального оздоровления семьи»; своевременное оказание социально-реабилитационной и другой специализированной помощи семьям;

- посредническая функция: осуществление связи между семьёй и различными учреждениями (образовательными, медицинскими, социальными и др.), а также с ближайшим окружением семьи;

- психотерапевтическая функция: формирование положительного эмоционального фона семьи для стимулирования деятельности; забота о душевном равновесии ребёнка и родителей; установление доверительных отношений в семье; оказание помощи в разрешении межличностных конфликтов;

- прогностическая функция: формирование у специалиста способности анализировать, прогнозировать и моделировать свою деятельность на основе изучения социально-педагогической ситуации, процесса воспитания ребёнка и развития семьи; определение перспектив процесса саморазвития и самовоспитания семьи; планирование своей социально-педагогической работы на основе анализа предыдущих полученных результатов [11, с. 104].

Третий модуль. Методическое обеспечение социально-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребёнка с особыми потребностями, которое позволяет в процессе обучения бакалавров подготовить профессионалов-специалистов, владеющих спецификой работы с данной категорией семей и клиентов социальных служб.

По мнению исследователей проблемы межведомственного взаимодействия в социальной работе такое методическое обеспечение представляет собой алгоритм построения индивидуальной траектории профессиональной помощи и организации самопомощи семье с ребёнком-инвалидом, включающий семь компонентов («*шагов*»). Каждый компонент предполагает в процессе обучения бакалавров направления «социальная работа» критический анализ его содержания с точки зрения теории и практики профессиональной социальной работы с семьями с детьми-инвалидами:

Содержание первого компонента связано с возникновением трудной жизненной ситуации, характеризующейся нарушением жизнедеятельности семьи, воспитывающей ребёнка-инвалида, которая не может быть разрешена членами семьи самостоятельно. Второй компонент – это диагностика специалистами трудной жизненной ситуации клиентов социальных служб (определяется проблема семьи, её происхождение, а также факторы, влияющие на возникновение и развитие проблемы).

Третий «шаг»/компонент состоит из определения специалистами целей и задач социально-педагогического сопровождения семей с детьми-инвалидами. Аналитическая деятельность специалистов носит коллегиальный характер, используются современные формы анализа – самоанализ, разрабатываются новые методы и приёмы сбора информации для анализа (анкеты, тесты, ранжирование и др.). Это ведёт к появлению и использованию в практике социально-педагогического сопровождения семьи способов и технологий социальной работы, включающих в себя взаимодействие профильных специалистов и семьи.

Следующий компонет относится к определению содержания, средств, методов и технологий социально-педагогического сопровождения, а также кадрового обеспечения (в зависимости от характера проблемы семьи будет проявляться специфика комплексного или социального, психологического, медицинского, образовательного подходов), с помощью которых будут решаться имеющиеся проблемы.

Пятый компонент предполагает построение индивидуальной траектории организации самопомощи семьи, способной вывести её социально-педагогического сопровождение на следующий уровень. При этом может проходить вторичное социаль-

но-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, с учётом предыдущего опыта взаимодействия членов семьи с профильными специалистами [2, с. 95].

Шестой «шаг» состоит в активизации специалистами собственных внутренних ресурсов семьи для самостоятельного решения её проблемы; выявляются возможности и степень участия родителей ребёнка-инвалида в планируемых мероприятиях; составляется индивидуальная программа социальной реабилитации, где определяются организации, с которыми необходимо сотрудничество для достижения желаемого результата [1].

И, наконец, содержание завершающего - седьмого - компонента относится к потенциальной возможности самостоятельного преодоления семьёй трудной жизненной ситуации на основе использования компонентов всех модулей социально-педагогического сопровождения семей [5, 9, 13].

Таким образом, у обучающихся формируется понимание того, что социально-педагогическое сопровождение в процессе формирования навыков самопомощи семьи реализуется с учётом принципов и функций профессионального взаимодействия профильных специалистов, а также алгоритма построения индивидуальной траектории оказания помощи и организации самопомощи семьям с детьми-инвалидами.

Обучающиеся по программе высшего образования «социальная работа» при прохождении учебных и производственных практик убеждаются в том, что использование вышеназванных компонентов модулей позволяет создать необходимые условия для максимально эффективной реализации социально-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с особыми жизненными потребностями.

Организация межведомственного взаимодействия в практической социальной работе позволяет: преодолеть изолированность, разобщённость и установить профессиональные взаимосвязи между образовательными учреждениями, учреждениями системы социальной защиты и учреждениями здравоохранения; всесторонне диагностировать потребности семьи, воспитывающей ребёнка-инвалида; комплексно и мультидисциплинарно организовать социально-педагогическое сопровождение семейного воспитания ребёнка с инвалидностью; совершенствовать технологии социального взаимодействия семьи и профильных учреждений, что способствует преодолению имеющихся трудностей в жизненной ситуации семьи.

Итогом обучения бакалавров приёмам организации межведомственного взаимодействия в социальной работе становится сформированный навык его использования как инструмента вовлечения в обсуждение и решение проблем заинтересованных ведомств и учреждений, который содействует достижению конструктивных соглашений и выработке единой политики по оказанию различного рода социальных и психосоциальных услуг населению [13].

Таким образом, модернизация высшего образования в Российской Федерации представляет собой многоаспектный феномен, включающий как общеконцептуальные подходы, так и частно-технологические процедуры обучения. К последним относятся особенности профессиональной подготовки бакалавров направления «социальная работа», которые предполагают их осмысление через критический анализ содержания образовательных систем, создающих возможности обучения в «*поствакцинальном и постпандемическом / COVID-19 мире*» и способствующих интеграции педагогических технологий для совершенствования процесса обучения и улучшения качества высшего образования.

В этой связи актуальным для исследования становится вопрос о будущем традиционной по своей сути очной формы обучения после пандемии; о том, как образовательные организации могут использовать опыт, приобретённый во время пандемии, для модернизации образовательного процесса. Модернизация обучения в целом предполагает необходимость сосредоточить внимание на «*управлении изменениями*», которые произошли в высшей школе в период пандемии, на более широком использовании образовательных технологий.

В педагогике высшей школы в настоящее время формируется мнение: то, чт*о* преподаватели широко использовали в традиционном очном обучении, «в постпандемический период может не быть больше жизнеспособным» [17]. Преподаватели высшей школы оказались в данный момент в ситуации критического понимания того, что, с одной стороны, смешанное и гибридное обучение может оказаться столь же эффективным, как и стационарное очное обучение в университете, и, следовательно, они должны быть готовы к более эффективному использованию онлайн-ресурсов.

С другой стороны, в высшей школе по-прежнему необходимо следовать опыту соблюдения конкретных требований, предъявляемых к очной форме обучения (лабораторные занятия, учебные и производственные практики, итоговая аттестация и др.) по определённым образовательным программам. Но и в этом случае преподаватели университетов могут творчески подходить в процессе обучения к средствам предоставления и применения такого опыта.

Поэтому в профессиональной подготовке бакалавров направления «социальная работа» следует уделять внимание гибкости в обучении с акцентом в сторону образования, основанного на компетенциях, предполагающих критичность мышления и постоянность «обратной связи» субъектов образовательного процесса, и с меньшим вниманием относиться к обучению, ориентированному исключительно на формальные количественные показатели.

Список литературы

1. Басов Н.Ф., Смирнова Е.Е. Социальная работа с различными группами населения: учебное пособие. М.: «Кнорус», 2023. 528 с.

2. Болдина М.А., Деева Е.В., Шадский О.Г. Современные подходы к социально-педагогической поддержке детей-инвалидов и их семей // Вестник Тамбовского государственного университета. 2020. № 188. С. 87-96.

3. Больницкая А.Н. Комплексный межведомственный подход в работе с семьёй и несовершеннолетними // Вестник экономики, права и социологии. 2021. № 3. С. 134-141.

4. Гиль А.Ю. Возможности сетевой формы организации межведомственного взаимодействия власти в решении социально значимых задач // Вестник Томского государственного университета. 2016. № 4. С. 97-103

5. Грефенштейн Г.С. Межведомственное взаимодействие при социально-психологическом сопровождении ребёнка с особыми потребностями // Межведомственный подход к сопровождению личности, оказавшейся в трудной жизненной ситуации: теория и лучшие практики: мат-лы III Междунар. науч.-практич. конф. Иркутск: Изд-во Иркутского государственного университета. 2022. С. 69-74.

6. Дружинина А.А. Подготовка будущих специалистов социальной сферы к организации межведомственного взаимодействия как важного направления решения проблем населения // Вестник Тамбовского государственного университета. 2018. № 2. С. 15-22.

7. Дудкин А.С. Проблемы межведомственного взаимодействия в оказании помощи детям, попавшим в трудную жизненную ситуацию // Регионология. 2009. № 1. С. 255-261.

8. Кобышева Л.И. Организация социально-педагогической помощи детям-инвалидам и их семье // Вестник Таганрогского института им. А.П. Чехова. 2011. № 2. С. 12-16.

9. Круглова Е.Е. Опыт организации социально-педагогического сопровождения семей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Омского государственного университета. 2022. № 2. С. 26-33.

10. Макаров А.О. Модель социально-педагогического сопровождения семейного воспитания ребёнка с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Южно-Уральского государственного педагогического университета. 2014. № 5. С. 127-137.

11. Макаров А.О. Педагогические условия социально-педагогического сопровождения семейного воспитания ребёнка с ограниченными возможностями здоровья // Педагогическое образование в России. 2015. № 4. С. 102-108.

12. Протасова Т.Н. Межведомственное взаимодействие учреждений социальной сферы в решении проблем сиротства на территории: автореф. дис. ... к. соц. н. Кемерово. 2004. 21 с.

13. Шапошников В.А. Современные аспекты реализации механизма межведомственного взаимодействия при оказании социальных услуг: монография. Екатеринбург: Изд-во Российского государственного профессионально-педагогического университета. 2021. 140 с.

14. Bond Burgess N. Why Social Science? Because It Shows Us How Families Can Thrive. Режим доступа: https://www. whysocialscience.com/blog/2022/5/17/. (дата обращения 05.07.2024)

15. Kozyreva A., Wineburg S., Lewandowsky S., Hertwig R. Critical Ignoring as a Core Competence for Digital Citizens // Current Directions in Psychological Science. 2022. № 0(0). Режим доступа: https: // journals.sagepub.com/doi/10.1177/09637214221121570. (дата обращения 08.07.2024)

16. Mintz S. Combating social scientific illiteracy. Режим доступа: https: // www.insidehighered.com/blogs/higher-ed-gamma/. (дата обращения 09.07.2024)

17. Singh J., Evans E., Reed A., Karch L., Qualey K., Singh L., Wiersma H. Online, Hybrid, and Face-to-Face Learning Through the Eyes of Faculty, Students, Administrators, and Instructional Designers: Lessons Learned and Directions for the Post-Vaccine and Post-Pandemic/COVID-19 World. // Journal of Educational Technology Systems. 2022. Vol. 50. № 3. P. 301–326. Режим доступа: https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/00472395211063754. (дата обращения 10.07.2024)

18. Yörük E., Öker I., Tafoya G.R. The four global worlds of welfare capitalism: Institutional, neoliberal, populist and residual welfare state regimes // Journal of European Social Policy. 2022. Vol. 32. № 2. P. 119-134. Режим доступа: https://journals.sagepub.com/doi/full/11.1075/005843856110737445. (дата обращения 24.06.2024)

3.4. Ассоциативный рисунок и цветомузыкальное воздействие: диагностика и развитие личности в деятельности психолога образовательной организации

Многие исследователи рассматривали вопрос о внемузыкальных явлениях, возникающих в процессе восприятия музыкального произведения. Это, например, зрительные образы и ассоциации, сюжеты и символические фигуры, картины, световые и цветовые эффекты.

Было показано, что наличие внемузыкальных явлений нельзя считать обязательным условием адекватного восприятия музыкального произведения, но присутствие их у большей части испытуемых позволяет проследить «окрашенность» переживания слушателя. Как считают некоторые исследователи, характер внемузыкальных явлений определяется развитостью чувственной сферы субъекта. Например, интермодальные ассоциации образуются в процессе восприятия музыки в форме уподобления элементов музыкального восприятия элементам реальной познавательной деятельности [4].

Изучение и связи внемузыкальных явлений с интеллектом и с эмоциональной сферой подтвердило мысль Б. М. Теплова о том, что музыка представляет собой комплексный раздражитель, вызывающий целостную реакцию всего организма.

Целенаправленные творческие занятия по написанию сочинений–впечатлений от прослушанной музыки, сочинений-самонаблюдений, создание рисунков, рассказов в процессе восприятия музыки развивают воображение, способствуют развитию творческого мышления. Работа в данном направлении проводилась с учащимися и педагогическим коллективом средней школы № 103 г. Нижнего Новгорода, с пациентами дневного стационара для детей с неврологическими заболеваниями при поликлинике № 39 Советского района г. Нижнего Новгорода, с педагогическим коллективом вспомогательной школы VIII вида №39 г. Нижнего Новгорода, со студентами Института Бизнеса и Политики, (Нижегородский филиал), Нижегородского государственного педагогического университета, со слушателями курсов повышения квалификации работников дошкольных образовательных учреждений (воспитателями, старшими воспитателями, руководителями) Нижегородского института развития образования, со студентами Волжского гуманитарного института (филиала) Волгоградского государственного университета. Данная выборка состояла из лиц женского и мужского пола юношеского и зрелого возраста.

Одним из вариантов задания является упражнение «Рисуем музыку», которое слушателями воспринималось с интересом, большинство с готовностью приступало к выполнению [11, 12]. Классическая музыка звучала в записи или в «живом» исполнении. Рисовали акварельными красками. Музыкальное произведение звучало без остановки несколько раз, пока большинство слушателей не закончит рисовать. В среднем продолжительность выполнения задания 15-20 минут. После окончания рисунков слушатели с удовольствием рассматривали работы своих коллег. Это настроило слушателей на доброжелательный лад, они шутили, улыбались, смеялись. На лицах отражались добрые просветлённые чувства и настроения. В результате этой работы накопился фактический материал, который позволил сделать интересные выводы [4].

Знакомясь с этими работами, можно анализировать какие художественные образы, представления, ассоциативные связи возникают в процессе восприятия музыки, какова связь субъективных образов с объективным содержанием музыки. Возникающие представления – репродукции прошлых впечатлений и представления, в той или иной мере переработанные воображением [1]. Они отражают степень эмоциональной вовлечённости,

включённости слушателя в воображаемую картину. На чём слушатель акцентирует своё внимание: на самих образах или на характеризующее их настроение. Преобладание наглядных образов или переживаний, размышлений. Определить зависимость субъективных образов от объективной музыкальной основы и определённую индивидуальность образов каждого из слушателей.

Нами разработана схема анализа рисунков, сделанных во время восприятия музыки [4]. Кроме того, было проведено дополнительное исследование, направленное на изучение ассоциативных связей с определёнными цветами, формами, линиями, образами у испытуемых данной выборки. Было предложено упражнение П. Торренса «Эмоции и краски». Предлагалось выполнить ассоциативный рисунок, выражающий заданную эмоцию - любовь, гнев, радость, сарказм, шутку и т.д. На основе анализа более 700 рисунков, которые были выполнены испытуемыми данной выборки были сделаны следующие выводы.

Гнев. Преобладающие цвета: черный, серый, красный, синий. В каждом рисунке смешано по 2-3 цвета. Характер рисунка: рисунок занимает весь лист, крупные цветовые пятна; ломаные линии; резкие, угловатые формы; образы «разбушевавшейся» природы (гром и молния) и человека в негативном состоянии (лицо искривлено гримасой); рисунки отличаются яркостью, контрастностью, насыщенностью цветов. Например: крупный жёлтый круг в центре листа и внутри него чёрный маленький круг.

Отчаяние. Основные цвета – синий, зеленый, черный, красный, коричневый. В каждом рисунке использовано по 3-4 цвета. Сочетания цветов: красный – фиолетовый; зелёный – синий; чёрный – коричневый. Все рисунки насыщенные, яркие. Рисунок чаще всего представляет собой сочетание крупных немногочисленных цветовых пятен. Линии плавные, формы округлые. Имеют место образы: грустный человек, горы, абстрактные, фантастические образы. Количество деталей минимально. Рисунок расплывчатый. Отсутствие гармонии, статичность композиции.

Сарказм. Представляется почти во всех рисунках гримасой насмешки. Эмоциональная окрашенность – негативная. Преобладающие цвета – черный, синий, красно-коричневые тона. Гримасы – сочетание черного и коричневого, чёрного и жёлтого. Линии в основном прямые, ломанные, реже - волнообразные. Формы угловатые, резкие. Образы – лица со злобным выражением; дерево, обвитое змеем; яблоко с червоточиной; лиса.

Грусть. Изображена во всех рисунках адекватно общему представлению о данном эмоциональном состоянии. Преобладающие цвета – синий всех оттенков, (чаще темный), серый; также имеют место - черный, коричневый. Все цвета близки по тону (чаще всего серо-голубые), но, в то же время есть резкие переходы в цвете. Линии в основном прямые, плавные и волнистые. Формы – округлые, мягкие. Образы – дождь, вода, осень, одиноко стоящий или сидящий человек. Чаще всего рисунок объединён единым сюжетом.

Безразличие. Слабая эмоциональная нагрузка рисунков отражается в размытых образах. Встречаются просто чистые, не заполненные ничем листы. Преобладающие цвета – серый, голубой, фиолетовый. Иногда используется много цветов, но в очень слабых и нейтральных оттенках; цветовые пятна крупные, немногочисленные. Линии прямые или плавные. Часто рисунок представляет собой две параллельные серые или чёрные линии посередине листа. Встречаются округлые формы. На некоторых рисунках отражены образы природы, фантастические. Детали рисунков немногочисленны.

Удивление. В основном присутствуют яркие, насыщенные оттенки: красный, оранжевый, желтый, синий, зеленый, иногда встречаются рисунки со слабым оттенком

нежно-розового. Сочетания цветов в основном приятные, гармоничные. Часто в центре листа имеет место акцентирующая внимание деталь: использование насыщенного цвета или причудливой формы или яркого образа. Линии в основном плавные, волнистые. Формы – мягкие и плавные. Образы – природа (солнце, море, цветы, деревья).

Шутка. Индивидуальные образы рисунков адекватны содержанию и проявлению эмоций во время шутки. Рисунки разноцветные, используются яркие краски: красный, оранжевый, желтый, зеленый, синий. Линии плавные; формы мягкие, округлые. Образы – природа, человек (чаще всего клоун, паяц, скоморох), сказочные (Емеля, Буратино, Петрушка). Все рисунки предельно детализированы. Рисунки гармоничные, объединены единым сюжетом, красочные и яркие.

Нежность. Чаще всего используется жёлтый, голубой и светло-зелёный цвета; светлые пастельные тона. Довольно часто встречается голубой цвет в изображениях цветов (часто колокольчиков, подснежников), моря, снега. На всех рисунках плавные, мягкие линии, округлые формы. Образы: животные (кошки, зайчики, медвежата и т.п.). Детали рисунков многочисленны. Композицию рисунков отличает уравновешенность, гармоничность. Преобладают рисунки, объединённые единым сюжетом (море с корабликами под голубым небом и ярким летним солнцем, природа – цветы, трава, деревья, небо).

Любовь. Общая эмоциональная окрашенность рисунка – яркая, светлая. На большинстве рисунков использованы два цвета красный и жёлтый с доминированием красного. Также достаточно часто используются цвета розовый, голубой (синий), оранжевый. Преобладание ярких, сочных цветов. Практически все линии плавные, формы – округлые и мягкие. Самый распространённый образ – сердце (красное), на втором месте – роза (красная или розовая), часто изображаются также амурчики и младенцы. Имеют место рисунки объеденённые единым сюжетом – свадьба, дом, семья. Чаще на рисунке изображён один образ в центре, у большинства рисунков отсутствует фон.

Радость. В целом индивидуальные образы рисунков достаточно адекватны содержанию и проявлению радости. Рисунки в основном изображены яркими красками (красный, желтый, зеленый, синий). Полностью отсутствуют тёмные тона. Линии плавные, формы мягкие, округлые. Образы – летняя природа, весёлый человек, сказочные (гномы, дворцы, принцессы и т.п.). Рисунок чаще имеет общий сюжет. Количество деталей, как правило, многочисленно. Рисунки достаточно гармоничны по сочетанию цветов, образам, сюжету.

Восхищение. В большинстве случаев прослеживается адекватность индивидуальных образов объективному содержанию эмоции. Общая эмоциональная окрашенность рисунков также соответствует содержанию эмоции и представлена множеством ярких красок. В рисунках сочетаются множество различных ярких цветов, красочных сочетаний (красный, желтый, зеленый, синий разных оттенков). Плавные линии, мягкие, круглые формы. На рисунке чаще изображены: фейерверки, радуга, солнце. В рисунках присутствует множество деталей, гармонично расположенных на листе.

Данные выводы позволили значительно оптимизировать процесс интерпретации рисунков, выполненных в процессе выполнения психотерапевтического упражнения «Рисуем музыку» и оценить актуальное состояние слушателей и наличие положительной динамики в психотерапевтической и коррекционной работе.

Кроме того, использование ассоциативного рисунка, цветомузыкального воздействия может предоставить возможности для диагностики и оптимизации межличностных отношений в учебной группе, педагогическом коллективе.

Особенности межличностных отношений в группе обозначают термином «социально-психологический климат». Психологический климат коллектива – доминирующий комплекс эмоциональных состояний, относительно устойчивый эмоциональный настрой, пронизывающий всю систему деятельности, общения и отношений в коллективе. Психологически здоровый коллектив характеризуется: уважительным отношением сотрудников друг к другу; дружелюбием; чувством долга и ответственности; взаимной требовательностью.

Психолог в образовательной организации играет важную роль в содействии создания благоприятной атмосферы труда, доброжелательных межличностных отношений членов коллектива в процессе трудовой деятельности [9, 10].

Наши исследования и опыт практической работы повышения квалификации сотрудников и руководителей дошкольных образовательных учреждений показывают, что доступным и эффективным способом гармонизации эмоциональных состояний сотрудников может быть восприятие лучших образцов классической музыки. В экспериментальных исследованиях Л.П. Новицкой, Ж.Г. Шошиной, Н.В. Шутовой, Ю.К. Умилиной, И.В. Курышевой [4] показано, что классическая музыка способствует мыслительным и творческим процессам у испытуемых, вызывает у слушателей просветлённые и добрые чувства и состояния.

Психологи и медики давно признали, что лучшие образцы музыкального искусства благотворно влияют на душу и тело человека. Ощущая дисгармонию в душе, испытывая сильнейший стресс, человек обращается к психологу. Музыкальная терапия – это веками апробированный способ лечения некоторых заболеваний, связанных с умственной и эмоциональной деятельностью. Во все времена музыка использовалась для нормализации душевного состояния людей, то есть в психотерапевтических целях. Целебная сила музыки была известна ещё древним египтянам, индусам, китайцам, персам и грекам. Пифагор исцелял многие заболевания музыкой, которую он сам сочинял.

В середине прошлого века практика музыкальной психотерапии была тесно связана с широко распространенной в то время теорией аффектов, которая изучала воздействие различных ритмов, мелодий и гармоний на эмоциональное состояние человека.

Начало нынешнего этапа развитие музыкальной психотерапии берёт с конца 40-х годов, когда во многих странах Западной Европы и США стали организовываться музыкально-психотерапевтические общества и центры. Сегодня музыкальную терапию в более или менее широких масштабах применяют практически во всех странах Западной Европы. В.И. Петрушин обобщая данные разных школ и направлений, делает следующие выводы об эффективности и возможностях использования музыки в психотерапевтических целях: эстетизация и гармонизация среды; содействие развитию коммуникативных актов; развитие творческого воображения и фантазии; релаксация психологического тонуса; расширение и развитие эмоциональной сферы; развитие чувства коллективизма; развитие эстетических потребностей [8].

На наш взгляд при подготовке к занятиям музыкальной психотерапией необходимо изучить и проанализировать естественнонаучные основы оздоравливающего действия искусства. Серьёзное изучение естественнонаучных основ воздействия искусства на человека началось лишь в конце 19 – начале 20 в. Раньше других видов искусства тщательному научному исследованию было подвергнуто воздействие музыки на состояние человеческого организма. Довольно много интересных наблюдений и экспериментов по изучению воздействия музыки на человека было осуществлено И.Р.Тархановым. Резуль-

таты своих исследований он обобщил в работе «О влиянии музыки на человеческий организм» (Спб.1898). Эти наблюдения были подтверждены и дополнены экспериментами известного русского фармаколога И.М.Догеля, описанными в его работе «Влияние музыки на человека и животных» (1911). Он попытался раскрыть физиологические основы не только общего, но и глубоко индивидуального в восприятии произведений искусства. Большой вклад в изучение воздействия музыки на человека внёс выдающийся русский физиолог Б.М.Бехтерев. В его статье «Вопросы, связанные с лечебным и гигиеническим значением музыки» (1916) обобщены данные, накопленные к тому времени отечественными и зарубежными исследователями в этой области. Анализируя исследования влияние музыки на работу мышц, В.М.Бехтерев высказал мнение о том, что работу мышц способно стимулировать как расширение, так и сокращение артерий под влиянием музыки. Именно поэтому любое изменение ритма вызывает прилив сил и увеличивает работоспособность мышц. Всем основным функциям человеческого организма свойственна определенная ритмичность: ритм сердцебиения, дыхания, ходьбы, речи. Ритмические звуки музыки помогают сосредоточиться на выполнении определённых операций, отвлекая от посторонних раздражителей.

В свою очередь американские врачи провели медицинское обследование нескольких сот людей и обнаружили у 90% обследуемых значительную потерю мышечной силы при прослушивании образцов определённых направлений рок-музыки. Доктор Джон Даймонд отметил, что определённые направления в рок-музыке построены на ритмах, прямо противоположных ритму сердца и кровеносной системы. От такой музыки и соответствующего ей стиля жизни молодые люди постоянно пребывают в состоянии стресса, они либо взвинчены до предела, либо подавлены [6].

В экспериментальных исследованиях Л.П.Новицкой было выявлено с помощью специальных методик и аппаратуры дифференцированное воздействие классической и поп-музыки на различные мозговые структуры. Исследования показали, что рок- и диско-музыка провоцировала эмоциональное отупение и отрицательные эмоции, подавляла творческую и мыслительную активность, повышая двигательную. Напротив, классическая музыка вызывала просветленные и добрые чувства и состояния, способствовала мыслительным и творческим процессам у испытуемых [4].

В лаборатории психофизиологии Института психологии РАН накоплен большой опыт по привлечению ЭЭГ в качестве инструмента диагностики различных психических процессов. В работе Т.С.Князевой, А.Н.Лебедева, А.В.Тороповой поставлена проблема объективного психофизиологического исследования импрессивной музыкальности. Анализ фоновых электроэнцефалограмм музыкантов и представителей других профессий выявил достоверные различия между ними. Исследователями установлено, что «музыкальный» мозг отличается большим разнообразием числа возможных состояний, то есть более высокой пластичностью. Они подчеркивают, что музыка – достаточно сложный семантический текст, требующий от воспринимающего мозга тонкой аналитической работы в распознавании и упорядочивании звукового информационного потока. Авторы отмечают, что такая психофизиологическая интерпретация, в свою очередь, может объяснить и тот эмпирический факт, что музыкальность человека проявляется в его большей чувствительности при восприятии мира и более тонкой душевной организации. Музыкальность как природное свойство, а не только как профессиональный признак в той или иной мере присуща каждому человеку. Полученный результат свидетельствует о том, что в процессе музыкальной деятельности происходит увеличение пластичности психофи-

зиологической организации мозга, необходимой для решения музыкальных задач [2]. Пашина А.Х. и Торопова А.В. изучали особенности эмоциональной сферы музыкантов с различным уровнем музыкальности. Данные исследования подтвердили, что в среднем музыканта можно охарактеризовать как более эмпатийного, обладающего способностью к более адекватному опознаванию эмоций. Было отмечено, что повышению уровня музыкальности испытуемых соответствует достоверное увеличение выраженности в их состоянии эмоций, связанных с состоянием душевного равновесия. Выраженность отрицательных переживаний с ростом показателя музыкальности, наоборот, достоверно уменьшается [7] Князева Т.С. и Пашина А.Х. провели исследование связи тревожности и эмоционального фона личности с особенностями восприятия музыки. Они выявили, что чем выше музыкальность, тем меньше музыкальное восприятие детерминировано состояниями личности слушателя. Отметили, что у музыкально неподготовленных слушателей музыка выступает как некоторый фон, провоцирующий течение собственных фантазий или воспоминаний. Восприятие подчиняется логике самого субъекта, при этом он проецирует свой внутренний мир, прошлый опыт на содержание музыкального произведения. У музыкантов с высоким уровнем музыкальности развита способность слышать музыку как некоторый процесс, художественное сообщение, то есть восприятие больше подчинено логике музыкального произведения и меньше зависит от индивидуальности слушателя. Авторы делают вывод, что чем выше уровень художественного, в том числе музыкального развития личности, тем в большей степени человек способен к адекватному художественному сопереживанию [3].

Французские медики Ж. М.-А.Гильо и Ж.Жост провели исследования, которые позволили им сделать вывод, что наиболее сильная эмоциональная реакция на музыкальное произведение возникает у людей со средней музыкальной культурой. Эти люди достаточно подготовлены чтобы воспринять даже сложное музыкальное произведение во всей полноте. В то же время часть нюансов звучания, отдельные технические моменты исполнения скрыты от них, не отвлекают их внимания от главного содержания музыки и не привносят в акт восприятия слишком явный элемент рассудочности, характерный для реакции знатоков и специалистов [5]

Анализ исследований по психофизиологии, психологии восприятия музыки, музыкотерапии позволил сделать некоторые выводы, на которых основывается выбор музыкальных произведений для восприятия музыки с целью гармонизирующего воздействия на человека [4].

Восприятие музыкального произведения – сложная исторически и социально обусловленная деятельность, складывающаяся из различных процессов: познавательных, эмоциональных, эмоционально-оценочных.

Музыка – искусство наиболее активное, властное, агрессивное. Свет, видимые краски, формы и движения, печатное слово должно молчаливо ожидать, пока на них обратят внимание. Звук же заставляет слышать себя, даже если это неугодно слушателю. Слуховые впечатления в общем активнее зрительных и, как правило, сильнее воздействуют.

Музыка способна вызывать в человеке скрытые, потенциально-сохранные, компенсаторные возможности.

Музыка воздействует на механизмы активации внимания, восприятия, интуитивных и сознательных процессов мышления.

Музыка является эффективным средством регуляции системности работы двух по-

лушарий мозга.

Подсознательность, безотчётность интуитивного постижения художественного содержания, не нуждающегося в переводе на язык отчётливых предметных представлений, - одна из важнейших закономерностей музыкального восприятия.

Анализ литературы по музыкальной психотерапии позволил глубже проникнуть в психофизиологические механизмы воздействия музыкального искусства на психику человека и весь его организм:

1) отмечено, что в моделировании эмоций основную роль играют лад и темп, другие же компоненты, как мелодия, ритм, динамика, гармония тембр – при всей их важности всё-таки остаются дополнительными;

2) минорные тональности обнаруживают «депрессивный эффект»;

3) быстрые пульсирующие ритмы действуют возбуждающе и могут вызвать отрицательные эмоции;

4) «мягкие» ритмы успокаивают;

5) диссонансы - возбуждают, консонансы – успокаивают;

6) особое внимание должно уделяться высокому качеству звучания;

7) мелодичные произведения, особенно те, что обладают чётким, строго выдержанным ритмом, вызывают немедленную ответную реакцию у всех слушателей.

На курсах повышения квалификации работникам дошкольных образовательных учреждений (воспитателям, старшим воспитателям, руководителям) даются задания, в которых предлагается рисовать акварельными красками во время восприятия «живой» музыки. Музыкальное произведение может звучать без остановки несколько раз, пока большинство слушателей не закончит рисовать. В среднем продолжительность выполнения задания 15-20 минут. В результате этой работы накопился интересный фактический материал, который позволил сделать некоторые выводы. Нами разработана схема анализа рисунков, сделанных во время восприятия музыки.

Анализируя рисунки, выполненные под впечатлением музыки (в процессе её восприятия) важно обратить внимание на следующие моменты:

1. адекватность индивидуальных образов рисунка объективному содержанию музыки (в целом);

2. общая эмоциональная окрашенность рисунка;

3. цветовая гамма:

а) основные (преобладающие цвета);

б) количество использованных цветов;

в) сочетания цветов (контрастность, близость по тону, степень этих сочетаний);

г) насыщенность оттенков;

4. характер рисунка:

а) цветовые пятна

- по размеру: крупные, средние, мелкие

- по количеству: многочисленные, немногочисленные;

б) линии: ломанные, прерывистые, плавные;

в) формы: угловатые, резкие; округлые, мягкие.

г) образы:

- сфера (природа, быт, наука и техника, спорт, внутренний мир человека, сказочные, фантастические);

- яркость (ясность, понятность, детализированность);

д) рисунок объединён единым сюжетом;

5. количество деталей, изображённых в рисунке (многочисленность, немногочисленность);

6. композиция рисунка (какое и сколько места уделено каждому элементу рисунка; местоположение рисунка на листе; уравновешенность, гармония рисунка или отсутствие её).

Для восприятия слушателям курсов была предложена фортепьянная пьеса *П.И.Чайковского «Сладкая грёза».* Предварительно это произведение было апробировано в работе с детьми дошкольного возраста, посещающими неврологический стационар при детской поликлинике. Было проанализировано более 500 детских рисунков, на основании чего были сделаны некоторые выводы. На 75% рисунков доминирует или присутствует жёлтый или оранжевый цвет, в большом количестве рисунков использованы только два этих цвета. Часто встречаются рисунки, на которых изображён дом, дерево или цветок, трава, небо. На 80% рисунков отсутствует чёрный цвет. Он появляется в работах детей с высоким уровнем тревожности. Отмечено *благоприятное, гармонизирующее воздействие на всех обследованных детей во время восприятия данного произведения.*

На гиперактивных детей это произведение действует успокаивающе. Пример: Лёня К. (6 лет) на первом рисунке доминируют цвета чёрный, бордовый, жёлтый. На следующем занятии рисунок мальчика начался с жёлтого цвета (дом, большой ярко жёлтый квадрат), потом появилась зелёная крыша, синее небо, маленькая бордовая конура для собаки, коричневая полоска дороги и, наконец, пошёл дождь очень продолжительный, капли падали и падали с неба (синие штрихи). Ребёнок долго (минут 20) рисовал эти падающие капли и было отмечено значительное снижение двигательной активности и, даже, какое-то время лишние движения отсутствовали. Мальчик сидел спокойно. Этого практически невозможно было добиться никакими другими методами.

Рисунок Толи К. (4года, ДЦП) при первом восприятии этого произведения представлял собой композицию из хаотично расположенных, бесформенных пятен синего, чёрного, красного, белого цветов. После этого мальчик сказал: «Хочу ещё рисовать». После этого произведение было снова исполнено (2 раза). Второй рисунок мальчика начинался с ярко жёлтого солнца, затем появилась дорога (узкая чёрная полоска), белое облако, синий дом, зелёная трава. Общий эмоциональный фон рисунка стал положительным, появились образы, объединённые единым сюжетом. Это один из примеров как восприятие данного музыкального произведения активизирует деятельность головного мозга ребёнка (активизирует восприятие, воображение).

Когда Алёне К. (9 лет; ДЦП) было предложено задание, она плаксиво ответила: «Я не знаю что рисовать!» Девочке объяснили ещё раз задание. Она снова, капризничая, повторила тоже самое. Ребёнку повторили: «Слушай музыку, и она тебе подскажет». Как только Алёна услышала первые звуки «Сладкой грёзы» П.И. Чайковского, она улыбнулась и начала рисовать. На листе появился оранжевый дом, зелёная трава, голубое облако и жёлтое солнце. Лицо девочки посветлело, было видно, что она получает удовольствие от музыки и рисования. Эта была первая улыбка на лице этого ребёнка. До этого мы могли видеть только её слёзы.

Интересно наблюдать какие цвета выбирает ребёнок, и фиксировать в какой последовательности.

Часто можно отметить, что в выборе цвета наблюдается значительная положительная динамика в развитии ребёнка с каждым последующим восприятием («Сладкая грёза» П.И. Чайковского).

Рисунки Кирилла К. (5,5 лет) по словам мамы всегда представляли из себя лист бумаги, старательно заштрихованный чёрным цветом (исключений не было). На первом занятии во время восприятия «Сладкой грёзы» П.И. Чайковского кроме чёрного цвета ещё появилось тёмно-зелёное пятно («Машина едет в ночи»). На следующем занятии под эту же музыку нарисовал зелёную машину, на третьем занятии - оранжевый дом, на четвёртом - красный дом, на пятом - зелёный танк, на шестом - пароход, плывущий по волнам (всё розовое). В данном случае, комментарии, как говорится, излишни.

Рисунки истеричных, расторможенных, тревожных детей отличаются насыщенностью красок, деталей, многочисленностью штрихов. Рисунки агрессивных детей отличаются очень яркими, раздражающими, насыщенными цветами, плохо сочетающимися друг с другом, многочисленностью деталей, угловатостью форм. Постепенно от занятия к занятию рисунки становятся более адекватными содержанию музыки по цветовым решениям и образам, композиции.

Задание «Рисуем музыку» слушателями курсов повышения квалификации (воспитатели, старшие воспитатели, руководители дошкольных образовательных учреждений) было воспринято с интересом, большинство с готовностью приступили к выполнению. «Сладкая грёза» исполнялась на фортепьяно. Рисовали акварельными красками. После того, как закончили работу с удовольствием рассмотрели работы своих коллег. Это настроило слушателей на доброжелательный лад, они шутили, улыбались, смеялись. На лицах отражались добрые просветлённые чувства и настроения. Среди 84 рисунков:

36 рисунков изображающих картины природы – лес, речку, полянку, с доминированием зелёного и синего цветов;

23 рисунка изображают яркий солнечный летний день с разноцветными цветами и бабочками; сочетание жёлтого, оранжевого, красного, светло-зелёного и синего цветов;

на 11 рисунках - зимний пейзаж, преобладающий цвет – синий;

на 3 рисунках видим радугу;

9 рисунков изображают морской пейзаж, из них на 2 доминирует синий цвет, ещё на 5 – синий и красный, на 2 – сиреневый, синий, жёлтый;

2 рисунка представляют собой сочетания синего, зелёного и сиреневого цветов;

на 67 рисунках отсутствует чёрный цвет и на 17 он используется минимально для изображения мелких деталей.

Таким образом все рисунки выполненные в процессе восприятия «Сладкой грёзы» П.И. Чайковского положительно эмоционально окрашены, адекватны музыкальному произведению. Образы (природы), отражённые на рисунках и сочетания цветов (приятные, светлые, гармоничные), характер линий (плавные) и форм (округлые, мягкие) позволяют сделать вывод, что музыка оказала благоприятное, гармонизирующее воздействие на эмоциональное состояние слушателей.

Можно предложить слушателям в процессе восприятия музыки задания по написанию сочинений–впечатлений от прослушанной музыки, сочинений-самонаблюдений, создание рисунков, рассказов. Такие задания способствуют развитию воображения, развитию ассоциативных систем, творческого мышления. Ассоциативные системы помогают человеку быстро приспосабливаться к изменяющимся условиям. Существующие законы ассоциативных связей по сходству предмета, контрасту, смежности, назначению и

др., необходимо учитывать, т.к. ассоциации лежат в основе памяти, мыслительных процессов и связаны с положительными эмоциями, которые направляют на успех. Ассоциативные связи и их развитие способствуют формированию дивергентного мышления и творческого потенциала.

Цель восприятия и размышления заключается в том, чтобы на основе услышанного научиться передавать свои чувства, развивать положительные эмоции, научиться воспринимать и анализировать слуховые и цветовые ассоциации, развивать слуховое, зрительное, пространственное восприятие и воображение.

Слушателям представляется полная свобода в описаниях, никакого контекста им не даётся, кроме установки «прислушаться к себе».

Нами разработаны схемы анализа данных работ [4]. При анализе письменных работ могут оцениваться следующие показатели: уровень обобщений ассоциаций, наличие или отсутствие эмоциональной составляющей, наличие мотивации к осознанно направленной деятельности, движению, наличие желания петь, писать или читать стихи, наличие или отсутствие воспоминаний, особенности самоощущений (лёгкости – тяжести, тепла – холода).

Данные письменных самоотчетов, полученные в последействии классической музыки, говорят о стимуляции и облегчении ассоциативной работы мозга, выразившихся в пробуждении желания вспоминать, мечтать, фантазировать, размышлять о будущем, о смысле жизни и своем назначении в ней, в появлении желания писать или читать стихи. Вместе с облегчением ассоциативной деятельности мозга наблюдалось появление мотивации к самостоятельной творческой деятельности, и это желание сопровождалось высказываниями об ощущении душевного подъема сил, бодрости, воодушевления, о появлении состояния эмоционального комфорта, душевного равновесия, тихой внутренней радости, счастья, о рождении ощущений необычайной легкости на душе и в теле, тепла.

«Музыка очень необычна и совсем непохожа на другую музыку, которую мне приходилось слышать. Органная музыка – очень сильная музыка… Слушая эту музыку, переносишься в другой мир – мир звука, величественного звука, который правит в своём мире. Не могу не отметить, что эта музыка очень красива».

«…это всплеск, взрыв радости, долгого ожидания! Это взрыв, от которого начинается жизнь, новая жизнь! Это тот момент, когда уходит всё старое, и на горизонте всё только новое – и ожидание только хорошего, и счастливого впереди! Всякое разочарование разрушается и в жизнь приходит лишь ликование!»

Использовались многочисленные эпитеты, метафоры, слушатели описывали в своих сочинениях поэтические образы:

«…деревья склонились … и плачут, да, да, плачут. Слышен лишь звон, хрустальный звон. Состояние после дождя, надежда на солнце, переживания, глубокие человеческие чувства. Деревьям тоскливо, они надеются, надеются на лучшее»

Приведём примеры творческих заданий с использованием ассоциативного рисунка во время восприятия музыкального произведения.

Задание 1. Даётся для прослушивания два фрагмента из балета С.Прокофьева «Ромео и Джульетта»: «Монтекки и Капуллетти» и «Ромео и Джульетта перед разлукой». Слушателям нужно сказать, что они будут слушать два фрагмента из балета С.Прокофьева «Ромео и Джульетта». В обоих фрагментах имеет место два образа. Предлагается послушать музыку и попытаться почувствовать какие взаимоотношения этих пар образов. Постараться в рисунке передать характер взаимоотношений этих образов. Первый фрагмент

– первый рисунок, второй фрагмент – второй рисунок. Рисунок может представлять собой сочетание цветовых пятен, фигур, линий, может иметь конкретное содержание. Предлагается записать словами характеристику взаимоотношений. Это упражнение, как и все подобные лучше выполнять акварельными красками. За неимением красок, представить и написать какие цвета (сочетания цветов), формы, линии выбрали бы, если бы имели краски.

Задание 2. Описать свои ощущения, настроения, ассоциации или чувства, настроения, которые передаёт музыка Л.В.Бетховена - Соната № 14 «Лунная», можно предложить выполнить ассоциативный рисунок.

В работах находит отражение стремление человека к красоте: «прекрасная музыка»; «очень красивая»; «она очень красива».

В процессе восприятия музыки и написания сочинений самонаблюдений происходит развитие самосознания, (анализ своих ощущений, самонаблюдение):

«Эта музыка заставляет задуматься о жизни»;

«Музыка наводит на воспоминания».

Музыка активизирует воображение и фантазию, которая переносит слушателя в другое время, в другие миры:

«Постепенно дождь становится всё сильнее и превращается в ливень, наполняя щели и углубления между камнями средневекового города водой».

Музыка оживляет в воображении созвучные живописные картины:

«Вообще похоже на одну из картин Моне, где дождь и мокрые улицы, и куда-то спешащие люди»

Слушатели описывают яркие картины природы, внутренний мир человека, жанровые сценки, возникающие в их воображении. Часто всё сочинение объединено одним сюжетом:

«Но вот дождик заканчивается и из-за туч пробивается луч золотистого солнца. Вода, капающая с крыш, на цветах и на листьях весело блестит в его лучах, переливаясь разными цветами. На небе появляется радуга. На улицу выбегают ребятишки. Город оживает. Воробьи купаются в лужах»;

«Всё вокруг наливается светом».

Задание 3. Прослушиваем пьесы из цикла «Времена года» П.И.Чайковского («Масленица. Февраль», «Подснежник. Апрель», «Песнь косаря. Июль», «На тройке. Ноябрь») и пытаемся отгадать месяц, изображённый в пьесе и выбрать соответствующий музыке цвет, выполнить ассоциативный рисунок. Во время второго исполнения (сообщается полное название, стихотворение не зачитывается) нужно постараться понять и написать содержание музыки, что она изображает, что выражает. Среди работ могут быть юмористические рассказы; описание картин природы; собственных ощущений, настроений; жанровых сцен. Отметим незначительное количество работ, где имеет место сухое перечисление предметов с 1-2 качествами, действий. В основном в работах: оптимистический взгляд в будущее, надежды на лучшее:

«Мелодии этого произведения убаюкивают тебя, и кажется, что ты находишься в чудесном лесу, где чуть растаял снег, но на душе уже весело, так как чувствуешь приближающуюся весну, и вдруг всё расцветает, и на душе становится ещё веселее. Люди думают, что всё у них будет хорошо и надеются на лучшее»;

«Кажется, что ты едешь на повозке с тремя лошадьми и проезжаешь многие города и сёла, и никто не может тебе помешать. Много опасностей встречается на пути, но тебе они нипочём, ведь с тобой много добрых, ласковых, желающих тебе счастья людей».

Музыка наполняет слушателей оптимизмом, доброжелательностью; их переполняют чувства заботы и любви к природе («матушке»); восхищение красотами природы, стремление к красоте, добру; часто воображаемые картины заполняются солнечным светом:

«Я чувствую себя в парке, в этом танце листьев»;

«Пробуждение лета»;

«На душе очень легко, хочется петь и танцевать»;

«Всё благоухает и цветёт»;

«Зима уходит, она немного злиться. И мне её жаль. Я очень люблю зиму!».

Нежно и трогательно описываются картины родной природы:

«Мне представляется, как робко и тихо из-под снега вылезает на свет подснежник. Он радуется свету и весне. Подснежник расправляет свои листочки и смотрит на солнышко. Вокруг него вся природа оживает, просыпается ото сна»;

«Что-то мягкое, нежное, напоминает распускающиеся почки, всё как бы улыбается»;

«Скопление народа, суета, яркие вспышки, тепло, солнце, все затаили дыхание, смотрят представление»;

«широкий простор, хорошее настроение, вальс, тихо падает снег»;

«чувства заботы и любви к матушке природе»;

«кажется, что вся природа танцует с тобой вальс»;

«Ослепительно светит солнце. На фоне чистого голубого неба порхают бабочки и птицы»;

«Пробуждение лета, птицы поют, трава цветёт, деревья все в цвету. Радость лета. Нежная солнечная погода греет тебя и всё поёт»

Чем более развито воображение, тем оно продуктивнее, тем больше создаётся комбинаций, тем они оригинальнее. Фантазирование – создание новых гипотез – тесно связано с образным мышлением, работой подсознания, интуицией.

Сотрудникам организации также можно предложить задания на выполнение ассоциативного рисунка. Особо подчеркнем важность работы со всеми сотрудниками образовательной организации. Все сотрудники участвуют в формировании образовательной среды. Такая работа может быть организована с помощью руководителей, профсоюзной организации. Большой интерес обычно вызывает упражнение «Эмоции и краски».

На практических занятиях в рамках курсов повышения квалификации было предложено выполнить ассоциативный рисунок, на котором необходимо отразить определённое эмоциональное состояние (гнев, отчаяние, обида, грусть, безразличие, удивление, сарказм, шутка, нежность, любовь, радость, восхищение) цветовыми пятнами, сочетаниями цветов, линиями, формами, конкретными образами. Участники записывали список названий и пронумеровывали их. Затем каждый получал номер и таким образом узнавал, что он будет изображать. Было выполнено 165 рисунков. Все рисунки были разложены по видам в том порядке, в котором они даны выше (от ярко выраженных негативных до ярко выраженных позитивных). Все участники, просматривая этот ряд, могли наблюдать, как изменяются цветовые решения, характер линий и форм, содержание образов. Так, например, гнев изображался резкими, ломаными линиями; тёмными цветами, сочетания цветов были резко контрастными. Грусть чаще всего изображалась только синим или

серым цветом, рисунок был статичным, мало выразительным. Нежность – сочетания бледно-голубого, светло-зелёного, жёлтого; линии мягкие, плавные; образы маленьких цветов, птиц. Любовь в большинстве рисунков отражалась сочетанием жёлтого и красного цветов, розовым цветом; образы - сердце, розы, солнце. Восхищение часто изображалось в виде красочного фейерверка красных, жёлтых, оранжевых огней. По лицам было видно, что все получили удовольствие от этого упражнения, отвлеклись от работы, отдохнули.

Были предложены и другие ассоциативные рисунки на тему: «Мой характер», «Каким (или какой) я бы хотел (-а) быть», «Мои сотрудники», руководителям - «Мои подчинённые». Эти задания также способствовали созданию доброжелательной атмосферы в группе, хорошего настроения.

Таким образом, использование произведений классической музыки, ассоциативного рисунка в деятельности практического психолога образовательной организации способствует развитию ассоциативных связей, творческого мышления обучающихся и педагогов. Кроме того, с помощью таких методов можно успешно решать психотерапевтические задачи, оптимизировать межличностные отношения в коллективах. Гармония музыки и художественно-эстетическая деятельность в разных ее проявлениях оказывает психотерапевтическое воздействие на организм и психику человека и в целом способствует улучшению микроклимата всего учебного или трудового коллектива.

Список литературы

1. Киселева Р. Н., Скрипкина Т.П. Эмоционально-образная терапия в психокоррекционной работе с осужденными // Прикладная юридическая психология. 2020. № 1(50). С. 73-79.
2. Князева Т.С., Лебедев А.Н. Диагностика музыкальности по электроэнцефалограмме // Психологический журнал. 2001. Т.22. №6. С.87-91.
3. Князева Т.С., Пашина А.Х. Связь тревожности и эмоционального фона личности с особенностями восприятия музыки // Психологический журнал. 2001. Т.22. №1. С.123-127.
4. Курышева И.В. Психологические условия развития творческого потенциала старшеклассников средствами музыкального искусства: монография. Н.Новгород: НФ ИБП, 2008. 260 с.
5. Лисицын Ю.П., Жиляева Е.П. Союз медицины и искусства. М.: Медицина. 1985. 145 с.
6. Мильто И.П. Поговорим о музыке. Минск: Беларусь. 1989. 80с.
7. Пашина А.Х., Торопова А.В. Особенности эмоциональной сферы музыкантов с различным уровнем музыкальности // Психологический журнал. 2000. Т.21. №1. С.109-115.
8. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия. М.: Владос. 1999. С.16.
9. Сорокоумова С.Н., Исаев В.П. Специфика профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 186-190.
10. Суворова, О. В. Методологические основы деятельности психолога образования: Учебное пособие для студентов и аспирантов психологических факультетов по направлению «Психолого-педагогическое образование». Москва: Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова, 2014. 240 с.

11. Cheremisova IV. Development of Intelligence in Children with Neurological Diseases by Means of Music-to-color Synaesthesia. Aesthetic and Semiotic Approach. International Journal of Psychophysiology 108 (2016): 158.

12. Cheremisova IV. The Exercise “Drawing the Music” as a Means of Psychodiagnosis of Children with Neurological Diseases and Mental Disorders. EC Psychology and Psychiatry 8.6 (2019): 445-447.

3.5. Психологическая оценка и развитие интеллектуально-личностного потенциала курсантов образовательных организаций ФСИН России (на примере Академии ФСИН России)

Принципиальные изменения в Федеральной службе исполнения наказаний Российской Федерации (далее – ФСИН России), связанные с преобразованиями российского общества и государства, обозначили блок актуальных профессионально-психологических проблем в деятельности персонала учреждений и органов, исполняющих уголовные наказания. Отмечающиеся в настоящее время снижение уровня профессионализма, рост количества нарушений законности и профессиональная деформация личности сотрудников ФСИН России актуализируют прикладные задачи, направленные на поиск новых научных подходов к повышению эффективности профессиональной и служебной деятельности сотрудников ФСИН России за счет развития у них профессионально важных качеств.

Согласно Концепции развития УИС до 2030 года [14] одним из направлений развития уголовно-исполнительной системы (далее – УИС) является кадровое обеспечение, которое включает в себя комплекс мероприятий по дальнейшему развитию структуры профессионального образования работников УИС, достижению сбалансированности процессов сохранения и обновления количественного и качественного состава кадров, повышения их профессиональной компетентности.

В связи с повышением требований к личности сотрудника ФСИН России возрастает роль психологов образовательных организаций в изучении и оценке интеллектуально-личностного потенциала курсантов на одном из важных этапов профессионального становления – начальном этапе служебной деятельности для дальнейшего использования полученной информации в реализации программ профотбора, аттестации сотрудников и психологического сопровождения их профессиональной деятельности.

Экспериментальное исследование проводилось на базе загородного учебного центра Академии ФСИН России, в период прохождения курсантами начальной профессиональной подготовки.

На этапе констатирующего эксперимента были определены методы и методики исследования. В исследования принимали участие 275 курсантов Академии ФСИН России – в период прохождения начальной профессиональной подготовки, из них 75 человек, поступивших на обучение по специальности 40.05.02 Правоохранительная деятельность, специализация «Оперативно-розыскная деятельность»; 100 человек – по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция, специализация «Организация режима в УИС»; 50 человек – по специальности 37.05.02 Психология служебной деятельности, специализация «Пенитенциарная психология»; 50 человек – по специальности 56.05.01 Тыловое обеспечение, специализация «Тыловое обеспечение в УИС». С учетом направления

(специальности) подготовки изучен и оценен уровень интеллектуально-личностного потенциала курсантов на начальном этапе служебной деятельности; проведена интерпретация полученных результатов, использовался математико-статистический анализ, исследовалась структура интеллектуально-личностного потенциала курсантов; выявлена типология личности курсантов, различающихся интеллектуально-личностным потенциалом.

На этапе формирующего эксперимента разработана и апробирована авторская Программа психологического тренинга с целью развития интеллектуально-личностного потенциала курсантов образовательных организаций ФСИН России на начальном этапе служебной деятельности. В формирующем эксперименте приняли участие 42 курсанта Академии ФСИН России, обучающихся по указанным направлениям (специальностям) подготовки, интеллектуально-личностный потенциал, которых был оценен на среднем и низком уровнях. Спроектирована содержательно-функциональная модель психологической оценки и развития интеллектуально-личностного потенциала курсантов образовательных организаций ФСИН России, а также подготовлены практические рекомендации по психологической оценке и развитию данного потенциала.

В исследовании применялись следующие эмпирические методы:

Тестирование. Подбор тестового материала осуществлялся с учетом обоснованных теоретических подходов к изучению интеллектуально-личностного потенциала человека как субъекта труда, психологических особенностей служебной деятельности и интеллектуально-личностного потенциала курсантов образовательных организаций ФСИН России. При выборе блока методик были использованы такие критерии, как компактность процедуры и простота стимульного материала. Для психодиагностического тестирования испытуемых использовался аппаратно-программный психодиагностический комплекс «Мультипсихометр», применяемый в Академии ФСИН России и предназначенный для автоматизации деятельности специалистов-психологов, который позволяет провести комплексную оценку уровня развития широкого спектра профессионально важных качеств, психологических и психофизиологических свойств, характеристик психического состояния курсантов по результатам выполнения тестовых заданий и их комбинаций.

Для изучения интеллектуального компонента интеллектуально-личностного потенциала применялись:

- **тест продвинутые прогрессивные матрицы Дж. Равена (Равен)** [2], который предназначался для диагностики у курсантов уровня интеллектуального развития и оценки способности к систематизированной, планомерной, методичной интеллектуальной деятельности. Именно эти интеллектуальные способности необходимы курсантам для решения задач, возникающих в служебной деятельности и условиях, которые отличаются неожиданным развитием событий и скоротечностью, а также имеют характер неопределенности. Тест прошел стандартизацию на различных социокультурных группах, в процессе которой было показано, что он является «культурно беспристрастным» [15]. В ходе исследования использовалась первая часть теста, которая представляет собой экспресс-вариант теста, состоящий из 12 заданий. Он охватывает весь диапазон интеллектуальных способностей, диагностируемых полным тестом. Все задания расположены в порядке возрастания трудности. Испытуемый должен выбрать правильный ответ из 8 предложенных вариантов. Оцениваются показатели продуктивности, скорости и точности. Дополнительно оценивается интегральный показатель «Эффективность», позволяющий оценить качество выполнения теста с учетом вероятности случайного угадывания ответа.

Основной информативный показатель выполнения теста – количество правильно решенных задач (продуктивность);

- **тест «Исключение слова» (ИСл)** [2] использовался для оценки динамических и содержательных особенностей мышления при оперировании вербальной информацией, необходимых курсантам для полного и объективного понимания нормативной правовой базы, регламентирующей служебную деятельность, а также понимания поступающих указаний и распоряжений от командиров (ответственный по академии, дежурный по академии, начальник курса, старший наряда) во время несения службы и выполнения служебных обязанностей. Сущность методики состоит в установлении существенного обобщающего признака, который позволяет объединить в одну смысловую группу 4 слова из 5, предлагающихся для анализа и соответственно выявить семантически наиболее дистантное (чужеродное) слово. Тест состоит из 30 заданий;

- **субтест «Числовые ряды» (ЧР)** теста структуры интеллекта Р. Амтхауэрав адаптации К. Сугоняева [2] предназначался для оценки теоретических счетных способностей, индуктивного числового мышления, подвижности и способности мышления к перестановкам. Каждое задание состоит из ряда чисел, расположенных в определенном порядке. Задача испытуемого: выявить закономерность, по которой построен ряд, выбрать число, продолжающее ряд в соответствии с выявленной закономерностью, и указать его нажатием соответствующих цифровых клавиш. Методика состоит из 30 заданий.

Для оценки личностно-мотивационного компонента интеллектуально-личностного потенциала сотрудников ФСИН России применялись:

- **личностный опросник «Личностный профиль» Г. Айзенка / К. Сугоняева (Eysenck Personality Profiler (EPP)** [1] для определения уровня выраженности личностных характеристик обследуемых, составляющих личностный компонент интеллектуально-личностного потенциала. Этот опросник предназначался для изучения профессионально важных и личностных особенностей курсантов, которые обеспечивают взаимодействие и общение в процессе выполнения служебных задач, в том числе эмоционально-волевых и нравственных качеств, отвечающих за регуляцию поведения и служебной деятельности. В использованном варианте опросника переменная экстраверсии представлена следующими шкалами: общительность, активность, напористость; переменная нейротизма – шкалами: тревожность, самоуничижение, подавленность; переменная психотизма – шкалами: склонность к риску, импульсивность, безответственность. Высокий балл по любой шкале указывает на соответствующую выраженность оцениваемого аспекта. Данная версия опросника отличается тем, что включает дополнительные шкалы – агрессивность и атипичность ответов. Данный опросник был выбран также потому, что содержит шкалу «Склонность к риску», что соответствует теоретическим представлениям об исследуемом интеллектуально-личностном потенциале курсантов образовательных организаций ФСИН России, чья деятельность сопровождается экстремальными условиями несения службы и отличается неукоснительным следованием нормативным правовым документам.

- **опросник карьерных ориентаций Э. Шейна («Якоря карьеры», перевод и адаптация В. А. Чикер, В. Э. Винокурова)** [2], который позволил определить ведущие профессиональные мотивы, а также интеллектуально-личностные показатели в их взаимосвязи и уровень развития личности курсантов на начальном этапе служебной деятельности. При помощи данного опросника оценивался личностно-мотивационный компонент интеллектуально-личностного потенциала на начальном этапе служебной деятельности, ко-

торый оказывает влияние на регуляцию принимаемых решений и служебных действий (деятельности) в конкретной служебной ситуации. Кроме того, опросник позволил оценить непрерывность профессионального развития курсантов в служебной деятельности.

Анкетирование применялось с целью изучения социально-демографических характеристик обследуемых. Кроме того, полученные в процессе анкетирования результаты позволили проследить взаимозависимость социально-демографических особенностей с интеллектуально-личностным потенциалом курсантов. Данные анкеты подверглись частотному анализу и рассматривались вместе с результатами исследования при помощи соответствующих методов математической статистики.

Наблюдение* и *беседа использовались в качестве дополнительных методов исследования для интеграции, анализа и интерпретации результатов, полученных в процессе психодиагностического тестирования эмпирических данных о проявлении интеллектуально-личностного потенциала курсантов в служебной деятельности (во время несения службы в составе наряда, охраны общественного порядка при проведении торжественных мероприятий). Наблюдение осуществлялось и во время беседы с целью изучения и уточнения поведенческих проявлений, эмоциональных состояний и волевой регуляции.

Метод экспертной оценки использовался для изучения характеристик личностно-мотивационного и интеллектуального компонентов интеллектуально-личностного потенциала курсантов и получения достоверной оценки их развития. Внешними экспертами выступили психолог, дежурный по Академии ФСИН России, ответственный по Академии и старший наряда. Данные эксперты непосредственно взаимодействуют с курсантами, заступающими на службу.

Анализ личных дел сотрудников применялся с целью изучения количества взысканий и поощрений в ходе служебной деятельности (за несение службы в наряде, строевую подготовку, соблюдение служебной дисциплины), а также изучения оценок по результатам экзаменационной сессии, полученных курсантами. Использование внешнего критерия в виде средних показателей эффективности реализации служебной и учебно-профессиональной деятельности способствовало повышению объективности полученных результатов относительно интеллектуально-личностного потенциала.

Формирующий эксперимент использовался для получения данных об изменении интеллектуально-личностного потенциала входящих в экспериментальную группу курсантовпосредством создания и модификации специальных условий. Формирующий эксперимент осуществлялся с помощью воздействия специально разработанной Программы тренинга, в реализации которой принимали участие курсанты, находящиеся на начальном этапе служебной деятельности.

Для обработки полученных результатов эмпирического исследования были задействованы методы математико-статистической обработки с использованием методов математической статистики – корреляционный, структурный, кластерный и факторный анализ с применением коэффициента корреляции Пирсона (r-Пирсона), U-критерия Манна – Уитни, Т-критерия Вилкоксона, коэффициента корреляции Спирмена, автоматизированного рабочего места психолога PsychometricExert и статистического пакета IBMSPSS 19.0.

Комплекс методологических принципов, методов и методик был направлен на полный охват объекта и предмета исследования, соответствие поставленным задачам. Число и состав выборки, наличие в методическом инструментарии разноплановых психодиагностических методик обеспечили достаточную степень надежности изучения ин-

теллектуально-личностного потенциала курсантов образовательных организаций ФСИН России в период профессионального становления – на начальном этапе служебной деятельности.

Опыт проведения исследования и результаты апробированной Программы тренинга позволяют представить основные рекомендации психологам образовательных организаций ФСИН России по психологической оценке и развитию интеллектуально-личностного потенциала курсантов образовательных организаций ФСИН России в обобщенном виде:

1. Для диагностики и психологической оценки интеллектуально-личностного потенциала курсантов образовательных организаций ФСИН России целесообразно использовать блок методик, включающих в себя: тесты на интеллект – «Продвинутые прогрессивные матрицы» (Равен) Дж. Равена; тест «Исключение слова» (ИСл); субтест «Числовые ряды» (ЧР) теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра; личностные опросники – «Личностный профиль» (EPP) Г. Айзенка (EysenckPersonalityProfiler,) в адаптации К. Сугоняева; «Опросник карьерных ориентаций» Э. Шейна в адаптации В. А. Чикер, В. Э. Винокуровой «Якоря карьеры» (ЯК).

2. В целях повышения объективности информации об интеллектуально-личностном потенциале курсантов образовательных организаций ФСИН России: поддерживать постоянное взаимодействие с курсантами, руководителями факультетов и курсов, ответственными дежурными, старшими нарядов; помимо психодиагностических процедур использовать комплекс методов, включающий в себя наблюдение, беседы, совместный анализ с руководством факультетов и курсов, ответственными и дежурными, старшими нарядов результатов служебной деятельности. Психолог проводит профессионально-психологическую подготовку руководителей курса и факультета, ответственных дежурных; старших нарядов для повышения психолого-педагогической компетентности по вопросам интеллектуально-личностного потенциала и его развития.

3. Для оценки уровня сформированности интеллектуально-личностного потенциала курсантов образовательных организаций ФСИН России целесообразно использовать таблицу 1 (итоговый уровень выраженности интеллектуально-личностного потенциала курсантов определяется качественной оценкой показателей, набранных курсантом по интеллектуальному и личностно-мотивационному компонентам интеллектуально-личностного потенциала). В качестве одного из основных критериев сформированности интеллектуально-личностного потенциала считать эффективность решения служебных задач и выполнения служебной деятельности.

4. С целью выбора стратегии тренинговой работы необходимо определение типа личности курсантов образовательных организаций ФСИНРоссии, отличающихся друг от друга интеллектуально-личностным потенциалом. Для этого целесообразно использование формул факторных оценок. На основе данных психодиагностического обследования по указанным методикам определить степень выраженности факторов. Используя полученные факторные оценки посредством метода наименьшего расстояния, определить принадлежность респондента к одному из трех типов личности – конструктивному, посредственному либо разбалансированному.

Таблица 1 - Критерии уровня выраженности интеллектуального и личностно-мотивационного компонентов интеллектуально-личностного потенциала

Название теста	Параметр	НОРМЫ		Средний уровень выраженности признака, в сырых баллах
		Среднее	Отклонение	
ЯК	Специализация	23,29	4,88	18,41–28,17
	Автономия	9,86	7,52	2,34–17,38
	Служение	29,03	0,89	28,14–29,92
	Вызов	21,75	5,08	16,67–26,83
	Мотивация к службе	39,5	5,02	34,48–44,52
	Мотивационная зрелость	111,67	16,46	95,21–128,13
ЕРР	Общительность	23,15	3,49	19,66–26,64
	Активность	22,4	3,73	19–26
	Ассертивность	21,56	4,21	17–26
	Самоуничижение	3,86	6,85	0–11
	Подавленность	0,46	1,96	0–2
	Склонность к риску	14	4,52	9–19
	Импульсивность	4,73	4,81	0–9
	Агрессивность	3,18	3,88	0–7
	Безответственность	3,2	5,08	0–8
Равен	Продуктивность	10,62	1,06	10–12
	Скорость	2	0,04	1,96–2,04
	Точность	0,87	0,1	0,77–0,97
ИСл	Продуктивность	22,31	2,61	19,7–24,92
	Точность	0,76	0,1	0,66–0,86
ЧР	Точность	0,82	0,12	0,7–0,94

Расстояние до 1 кластера = $|F1_{1\ кл}–F1_x|+|F2_{1\ кл}–F2_x|+|F3_{1\ кл}–F3_x|+|F4_{1\ кл}–F4_x|+|F5_{1\ кл}–F5_x|+|F6_{1\ кл}–F6_x|+|F7_{1\ кл}–F7_x|$;

где $F1_{\ 1\ кл}$ ...$F7_{\ 1\ кл}$ – средняя выраженность первого … седьмого фактора первого кластера (конструктивный тип личности курсантов образовательных организаций ФСИН России);

$F1_x$ ...$F7_x$– выраженность факторов у испытуемого;

Расстояние до 2 кластера = $|F1_{2\ кл}–F1_x|+|F2_{2\ кл}–F2_x|+|F3_{2\ кл}–F3_x|+|F4_{2\ кл}–F4_x|+|F5_{2\ кл}–F5_x|+|F6_{2\ кл}–F6_x|+|F7_{2\ кл}–F7_x|$;

где $F1_{\ 2\ кл}$ ...$F7_{\ 2\ кл}$ – средняя выраженность первого … седьмого фактора второго кластера (посредственный тип личности курсантов образовательных организаций ФСИ-НРоссии);

$F1_x$ ...$F7_x$– выраженность факторов у испытуемого;

Расстояние до 3 кластера = $|F1_{3\ кл}–F1_x|+|F2_{\ 3\ кл}–F2_x|+|F3_{3\ кл}–F3_x|+|F4_{3\ кл}–F4_x|+|F5_{3\ кл}–F5_x|+|F6_{3\ кл}–F6_x|+|F7_{3\ кл}–F7_x|$;

где $F1_{\ 1\ кл}$ ...$F7_{\ 1\ кл}$ – средняя выраженность первого… седьмого фактора третьего кластера (разбалансированный тип личности курсантов образовательных организаций ФСИН России);

$F1_x$ ...$F7_x$– выраженность факторов у испытуемого.

Причисление курсантов образовательных организаций ФСИНРоссиик одному из типов личности происходит путем определения наименьшего расстояния – курсант причисляется к тому типу, расстояние к которому будет минимальным.

5. В первую очередь в группу психологического тренинга по развитию интеллектуально-личностного потенциала включить курсантов с низким и средним уровнем развития интеллектуально-личностного потенциала.

6. При подборе группы для проведения психологического тренинга целесообразно относить каждого курсанта к одному из трех типов личности (конструктивный, посредственный, разбалансированный).

7. При планировании занятий и проведения психологического тренинга целесообразно использовать в качестве основы Программу развития интеллектуально-личностного потенциала курсантов образовательных организаций ФСИН России, разработанную и доказавшую свою эффективность (прил. 2).

8. Опираясь на данные структурного анализа, основную стратегию работы с курсантами образовательных организаций ФСИН России, отличающихся определенным типом личности и уровнем развития интеллектуально-личностного потенциала, необходимо строить на коррекции базовых качеств, то есть качеств, имеющих наибольшее число корреляций с другими качествами. При этом сдвиги базовых качеств приведут к кардинальному смещению всех структурных компонентов интеллектуально-личностного потенциала. Этими базовыми качествами являются: мотивация к службе, стремление быть профессионалом, стремление к свободе и независимости от норм, правил и ограничений, стремление к преодолению препятствий в профессии, ответственность.

9. В ходе проведения психологических тренингов и других мероприятий психологической и воспитательной работы с курсантами образовательных организаций ФСИН России необходимо повышать выраженность их мотивации к службе, стремление быть профессионалом, стремление к преодолению препятствий в профессии, а также поддерживать снижение безответственности и стремления к свободе и независимости от норм, правил и ограничений.

10. Для лучшего понимания курсантами образовательных организаций ФСИН России мотивов, своего места в жизни рекомендуется использовать рефлексивные методы, работать над повышением осознанности с использованием приемов и техник гештальт-терапии.

11. В случае использования психокоррекции, кроме общего направления психокоррекционной работы, необходимо учитывать не только тип личности курсантов образовательных организаций ФСИН России, но и индивидуально-психологические особенности интеллектуально-личностного потенциала курсанта, выявленные в ходе как структурного, так и уровневого анализа результатов представителей данного типа (табл. 2).

12. Для конструктивного типа личности курсантов образовательных организаций ФСИН России в психокоррекционной и тренинговой работе необходимо делать акцент на работе с такими базовыми качествами, как ответственность и мотивация к служебной деятельности.

13. Для посредственного типа курсантов образовательных организаций ФСИН России в психокоррекционной и тренинговой работе необходимо делать акцент на развитие служебной мотивации, ответственности и вербального интеллекта.

Таблица 2 - Дифференциация подходов к развитию интеллектуально-личностного потенциала курсантов образовательных организаций ФСИН России

Подходы к развитию интеллектуально-личностного потенциала		
1-й Конструктивный тип	2-й Посредственный тип	3-й Разбалансированный тип
Повышение: мотивации к службе (осознание мотивов выбора профессии, мотивации достижения), стремления быть профессионалом, стремления к преодолению препятствий в профессии, ответственности (повышение осознанности, самоконтроля, уверенности в себе, адекватной самооценки, рефлексии). Понижение: стремления к свободе и независимости от норм, правил и ограничений.		
1) работа по развитию мотивационной составляющей	1)работа по развитию мотивационной составляющей; 2) работа по развитию вербального интеллекта	1) работа по снижению агрессивности (за счет снижения уровня личностной тревожности, формирования осознанности, развития эмпатии, обучения конструктивным поведенческим техникам управления гневом), импульсивности и тревожности; 2) работа по разрешению внутриличностных конфликтов; 3) активация интеллектуальных ресурсов; 4) работа по развитию мотивационной зрелости (повышение осознанности, формирование позитивной устойчивой личностной позиции, ассертивности, формирование смысложизненных ориентаций, ответственности)

14. В работе с разбалансированным типом личности курсантов образовательных организаций ФСИНРоссии необходимо акцентировать внимание на работе по снижению негативных индивидуально-типологических особенностей – импульсивности, агрессивности, тревожности и работе с внутриличностными конфликтами, возникающими по причине наличия разнонаправленных индивидуально-типологических тенденций (например, агрессивность – тревожность); усиливать работу по активизации интеллектуальных ресурсов – невербального и вербального интеллекта; уделять особое внимание работе с осознанностью и мотивационной зрелостью.

15. По окончании психологической работы целесообразно провести повторную психодиагностику личностно-мотивационного и интеллектуального компонентов интеллектуально-личностного потенциала, а также экспертную оценку начальника курса, ответственного, дежурного, старшего наряда, профессорско-преподавательского состава с целью уточнения количества поощрений, взысканий и средней оценки за сессию.

16. В целях обогащения профессионального опыта психологов необходимо обобщить полученные результаты и внедрить в деятельность психологических служб территориальных органов и образовательных организаций данную Программу.

Список литературы

1. Аппаратно-программный психодиагностический комплекс «Мультипсихометр»: метод.рук. – Ч. 1. – М., 2008. – 117 с.

2. Аппаратно-программный психодиагностический комплекс «Мультипсихометр»: метод.рук. – Ч. 2. – М., 2008. – 33 с.

3. Ковальчук И.А., Сочивко Д.В. Интеллектуально-личностный потенциал будущих специалистов ФСИН России на этапе первичной подготовки к службе и обучению

[Электронный ресурс] // Психология и право. 2018. Том 8. № 4. С. 204–218. doi:10.17759/psylaw.2018080418

4. Ковальчук, И.А. Формирование личностных свойств курсантов Академии ФСИН России как основы профессиональной компетентности / И.А. Ковальчук, Т.М. Беспалова //Прикладная юридическая психология. - 2016. - № 3. - С. 89-95.

5. Ковальчук, И.А. Взаимосвязь социального интеллекта и толерантности в подростковом возрасте / И.А. Ковальчук, Г.Б. Османов // Актуальные проблемы психологического знания. 2016. № 3. С. 107-116.

6. Ковальчук, И. А. Интеллектуально-личностный потенциал будущих специалистов ФСИН России: психологическое сопровождение / И. А. Ковальчук, И. Б. Лебедев // Прикладная юридическая психология. – 2018. – № 3 (44). – С. 80–85.

7. Ковальчук, И.А. Системно-функциональное исследование интеллектуально-личностного потенциала будущих специалистов ФСИН России, находящихся на этапе первоначальной профессиональной подготовки / И.А. Ковальчук, Л.Н. Костина // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского Социология. Педагогика. Психология. Том 4 (70). 2018. № 3. С. 69–78.

8. Ковальчук, И.А. Содержательно-функциональная модель психологической оценки и развития интеллектуально-личностного потенциала сотрудников ФСИН России на начальном этапе служебной деятельности. Вестник Московского университета МВД России. 2019;(2):276–281.

9. Ковальчук И. А., Костина Л. Н. Социально-психологический тренинг как способ развития интеллектуально-личностного потенциала сотрудников ФСИН России на начальном этапе служебной деятельности // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2019. № 3

10. Ковальчук И. А.Особенности применения типологии личности К. Юнга к анализу интеллектуально-личностного потенциала будущих специалистов ФСИН России // В сборнике: Научное обеспечение психолого-педагогической и социальной работы в уголовно-исполнительной системе. Сборник материалов всероссийской научно-практической конференции, посвященной 25-летию со дня образования психологической службы уголовно-исполнительной системы. Под общей редакцией Д.В. Сочивко. 2017. С. 167-174.

11. Ковальчук, И.А. О взаимосвязи социального интеллекта и толерантности: прикладной аспект / И.А. Ковальчук, Г.Б. Османов // В сборнике: Уголовно-исполнительная политика и вопросы исполнения уголовных наказаний. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. В 2-х томах. 2016. С. 821-826.

12. Ковальчук, И.А. «Проблема развития интеллектуально-личностного потенциала сотрудников ФСИН России» // Профессиональное образование сотрудников органов внутренних дел. Педагогика и психология служебной деятельности: состояние и перспективы: сборник материалов III Международной конференции / под рук.докт. психол. наук, проф. С. Н. Федотова. – М.: Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, 2019. С. 64-68.

13. Ковальчук, И.А. К вопросу о развитии интеллектуально-личностного потенциала сотрудников ФСИН России на начальном этапе служебной деятельности / IV Международный пенитенциарный форум «Преступление, наказание, исправление». Международная научно-практическая конференция "Воспитательная, социальная и пси-

хологическая работа в уголовно-исполнительной системе" – организаторы: ФКУ НИИ ФСИН России, психологический факультет Академии ФСИН России, ВИПЭ ФСИН России, (20 ноября 2019 г.).

14. Распоряжение Правительства РФ от 29 апреля 2021 г. № 1138-р Об утверждении Концепции развития уголовно-исполнительной системы РФ на период до 2030 г.

15. Равен, Дж. К. Продвинутые прогрессивные матрицы / Дж. К. Равен, Дж. Х. Равен, Дж. Равен. – М . : Когито-центр, 1998. – 131 с.

3.6. Подготовка будущих студентов к работе в образовательных комплексах инклюзивного типа

Многие исследователи отмечают, что «…эффективность инклюзии в образовании во многом зависит от специальной подготовки педагогических кадров.»[6] (С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова Е.А. Екжанова, Н.Н. Малофеев, Н.Я.Семаго, М.М. Семаго, И.М. Яковлева, и др.).

«Подготовка педагогических кадров инклюзивного образования состоит в развитии у педагогов способности решать профессиональные задачи, возникающие в их профессиональной деятельности, используя специальные знания, профессиональный и жизненный опыт, личностные ценности»[7]

Это особый вид подготовки педагогических кадров, ведь им предстоит иметь дело с особыми категориями детей, отличающихся по многим признакам от «среднего» ученика. Такие дети принципиально иные, соответственно и подготовка педагогов должна быть специальной.

«Современная педагогика для определения готовности учителей вводит понятие профессиональной компетентности (В.А. Сластёнин, А.К. Маркова, Л.А. Петровская, и др.), которое выражает единство теоретической и практической готовности педагогов к осуществлению педагогической деятельности и характеризует их профессионализм»[8].

Многими исследователями понятие профессиональной компетентности, в свою очередь, раскрывается как «интегральная многоуровневая профессионально значимая характеристика личности и деятельности педагога»[9] (В.Н. Введенский, Л.Н. Горбунова, И.В. Гришина, А.К. Маркова, Э.М. Никитин и др.).

Несмотря на большое количество научных трудов, посвященных совершенствованию педагогического мастерства специалистов и определению условий их личностного и профессионального саморазвития, вопросы, касающиеся специфики профессиональной компетентности учителя, реализующего процесс инклюзивного обучения, изучаются немногими исследователями. Интересна позиция И.Н. Хафизуллиной по формированию инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки. «Автор понимает инклюзивную компетентность будущих учителей как составляющую их профессиональной компетентности, включающую ключевые содержательные

[6] Инклюзивное образование в России. М.: Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ), 2011.
[7] Инклюзивное образование. М.: Юрайт, 2024.
[3] Подымова Л.С., Сластёнин В.А. Педагогика, 3-е издание – М.: Юрайт, 2024.
[9] Введенский, В.Н. Изменение и оценка качества повышения квалификации учителей в системе дополнительного педагогического образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2003 – № 4. – С.41-44.

и функциональные компетентности»[10]. В структуру инклюзивной компетентности автор включает мотивационный, когнитивный, рефлексивный и операционный компоненты. Под профессиональной компетентностью учителя, петербургскими учеными (В.А. Козырев, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова и др.) «понимается интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в современных реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей»[11]. Авторами отмечается, что «профессиональная компетентность, проявляется в процессе решения профессиональных задач разного уровня сложности в разных контекстах, с использованием определенного образовательного пространства». Ориентируясь на данный подход, были сформулированы группы профессиональных задач, отражающих компетентность педагогов в области инклюзивного образования:

1. Видеть, понимать и знать психолого-педагогические закономерности и особенности возрастного и личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, находящихся в условиях инклюзивной образовательной среды.

2. Уметь отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, проектировать учебный процесс для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием.

3. Реализовывать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами коррекционно- образовательного процесса.

4. Создавать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образовательного пространства и использовать ресурсы и возможности общеобразовательного учреждения для развития детей с ограниченными возможностями и нормально развивающихся сверстников.

5. Проектировать и осуществлять профессиональное самообразование по вопросам обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной образовательной среды.

Выполнение всех вышеперечисленных задач требует от будущих педагогов инклюзивного образования определенного профессионализма и внутренней культуры.

Опираясь на труды Н.М. Назаровой, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. М.Л. Семенович, можно выделить критерии и показатели, определяющие уровень развития профессиональной компетентности педагогов инклюзивного образования. Среди них такие критерии, как мотивационно-ценностный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный критерии.

Проанализировав вышенаписанное и опираясь исследование Кузьминой О.С. можно сделать следующие выводы:

«Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования должна включать»:

---

[10] Хафизуллина, И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки [Текст]: дис….канд.пед.наук: 13.00.08: защищена 22.03.08 /Хафизуллина Ильмира Наильевна. – Астрахань, 2008.

[11] Компетентностный подход в педагогическом образовании. Коллективная монография / Под ред. проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой и проф. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.

- целевые установки, развивающие у будущих педагогов мотивационно-ценностную направленность на инклюзию, понимание особенностей детей с особыми образовательными потребностями;

- структурированное содержание, способности вызывающей интерес будущих педагогов решать профессиональные задачи инклюзивного образования;

- технологию организации подготовки, направленную на развитие рефлексивно-оценочных умений у будущих педагогов, совершенствуя их профессиональную деятельность в современной инклюзивной практике.

2. Развитие профессиональной компетентности будущих педагогов в области инклюзии проявляется в изменении мотивационно-ценностных установок. Способности решать профессиональные задачи в области организации инклюзивного образования. В развитии рефлексивно-оценочных умений у будущих педагогов в области инклюзивного образования, позволяющих вносить конструктивные изменения в их профессиональную деятельность. Причем изменения в профессиональной деятельности должны быть направлены на межличностную социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья.

3. Для развития ценностного отношения педагогов к инклюзивному образованию следует применять в процессе подготовки гуманитарные технологии.»[12]

В свою очередь Годовникова Л.В. выделяет следующие компоненты готовности к образовательной интеграции: мотивационный, информационный, технологический.

«Мотивационный компонент готовности, включает не только направленность на поддержку особых воспитанников, но и на непосредственную заинтересованность в реализации образовательной инклюзии. Информационный компонент подразумевает владение знаниями в области специальной и коррекционной педагогики и психологии, а также информированность об инновационных процессах в специальном образовании, включая осведомленность об инклюзивном обучении детей с особыми образовательными потребностями. Технологический компонент предусматривает владение умениями и определенными профессиональными навыками, позволяющими адекватно реализовывать цели и задачи образовательной инклюзии на практике.»[13]

Таким образом, подготовка будущих педагогов к работе в образовательных организациях инклюзивного типа, сложный, многогранный процесс, который требует определенной жизненной активности будущего педагога, его внутренней позиции и готовности к изменениям в современных условиях.

На основании вышесказанного можно обозначить несколько путей решения возникающей трудности в подготовки будущих педагогов к работе с школьниками с особыми образовательными потребностями, так как успешность образовательного процесса во многом зависит от них.

---

[12] Кузьмина О.С. «К вопросу о технологиях подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования».: Ж. Проблемы современного педагогического образования / М.: МГППУ, 2021.

[13] Интеграция детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс : начальная школа / авт.-сост. И. В. Возняк, Л. В. Годовникова. - Волгоград : Учитель , 2011.

Таблица 1 - Критерии и показатели развития профессиональной компетентности педагогов инклюзивного образования[14]

Критерии	Показатели
Мотивационно-ценностный критерий	- ценностное отношение к инклюзии, - способность принимать детей с ограниченными возможностями здоровья, - стремление к построению инклюзивной образовательной среды, - ориентация на открытость и сотрудничество в процессе взаимодействия субъектов инклюзивного образования, установка на конструирование коррекционно-развивающей среды, - стремление к преобразованию собственного опыта, учитывая ценностные характеристики инклюзивного образования.
Операционально-деятельностный критерий	- способность выявлять особые образовательные потребности и потенциальные возможности детей с ограниченными возможностями здоровья, - умение строить процесс совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием, - умение реализовывать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами инклюзивного образования, - способность проектировать коррекционно-развивающую среду в инклюзивном образовании, - умение изменять собственную профессиональную деятельность для эффективной организации инклюзии.
Рефлексивно-оценочный критерий	- умение анализировать контекст затруднений и проблем как отдельных детей, детского коллектива, так и в целом организацию инклюзивного образования; - способность оценивать результаты построения инклюзивной образовательной среды; - умение выявлять эффективные и не эффективные способы организации взаимодействия субъектов инклюзивного образования; - способность оценивать действенность созданной коррекционно-развивающей среды; - умение адекватно оценивать собственную профессиональную деятельность, проектировать и осуществлять профессиональное самообразование в области инклюзивной образования.

Во – первых для подготовки специалистов в начале профессионального пути, а именно при обучении в ВУЗе. Сегодня введены специальные дисциплины: коррекционная педагогика, обучение детей с особыми образовательными потребностями, взаимодействие с лицами с ОВЗ и инвалидностью в социальных и профессиональных сферах, специальная психология и др. Такие предметы необходимо изучать не только специалистам – дефектологам и психологам, но и учителям начальной школы, учителям средней школы, педагогам дополнительного образования , воспитателям, репетиторам , независимо от того, будут ли они работать с детьми с особыми образовательными потребностями. Ведь в настоящее время ребенок имеет право поступить в любой образовательный комплекс, а с наблюдающейся тенденцией роста количества детей с особыми образовательными потребностями, идея инклюзивного образования актуальна и востребованна.

[14] Кузьмина О.С. «К вопросу о технологиях подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования».: Ж. Проблемы современного педагогического образования / М.: МГППУ, 2021.

Для того, чтобы инклюзивное образование воспринималось и понималось будущими педагогами, нужно чтобы знали цели, задачи, а также само содержание и суть формы инклюзивного образования. Также необходимо, включать в педагогическую практику - проведения круглых столов, мастер – классы, открытый микрофон с участием ведущих специалистов, реализующих инклюзивное образование, родителей детей-инвалидов, успешно трудоустроившихся и имеющих карьерный рост лиц с ОВЗ, нашедших свое место в жизни. Общение с такими людьми в процессе подготовки к совместному мероприятию способствует более глубокому пониманию успехов и трудностей в реализации инклюзивного обучения будущих педагогов.

Также необходимо не только донести информацию до заинтересованных будущих педагогов, но и организовывать подобие «мозговых штурмов», вовлекать в научно – исследовательскую, проектно–творческую деятельность. Молодые специалисты путем исследования и размышлений будут изучать проблему изнутри, дополняя уже известные истинные знания своими открытиями в инклюзии.

Следовательно, также необходимо организовывать больше научно-практических конференций, симпозиумов, инновационных выставок в области инклюзивного образования, с целью поддержания интереса обмена опытом молодых педагогов.

Необходима поддержка позитивного отношения будущих педагогов к раскрытию талантов у детей с ограниченными возможностями здоровья.

С целью улучшения принятия детей с ограниченными возможностями здоровья, необходимо создание позитивных условий взаимодействия с нормотипочными детьми и взрослыми в социальных и профессиональных сферах. Требуется:

- организовывать круглогодичные лагеря совместного творческого отдыха, где в условиях постоянного межличностного взаимодействия будет меняться отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья и инвалидности;
- создавать и показывать позитивные и вдохновляющие фильмы о жизни, успешном трудоустройстве, счастья в семье - детей с ограниченными возможностями здоровья, организация таких мероприятий, по нашему мнению, позволяет существенно улучшить уровень своей информированности о существующих социальных проблемах и критически осмыслить противоречия процесса инклюзивного образования. Такая форма доступна, после фильма каждый остается при своем мнении, но ознакомится с данной тематикой;
- организовывать инклюзивные волонтерские движения. В настоящее время численность студентов, участвующих в волонтерской деятельности, растет. Участие в инклюзивных волонтерских акциях позволяет всем студентам глубже проникнуть в суть взаимодействия, прочувствовать рядом таких же сверстников. Кроме того, работая вместе со студентами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью – будущие педагоги в рамках деятельности волонтерской группы, отвечают и добросовестно относятся к данной деятельности, подбирают наиболее эффективные способы работы

Необходимо овладение антропологическим подходом как методологией инклюзивного образования.

Для выполнения данного условия необходимо более глубокое обучение педагогического состава, с опорой на антропологический подход, начиная от студентов педагогических ВУЗов разных специальностей, заканчивая переподготовкой уже работающих специалистов. Как говорится в статье «…о повышении компетентности субъектов инклюзивного образования»: «Антропологический подход ориентирует педагога на определённые ценности гуманистического характера, опирается на современные научные

представления о природе ребёнка, культивирует антропологически грамотную педагогическую технологию.»[15].

Таким образом, педагог должен увидеть в каждом ребенке его индивидуальную особенность и опираться на нее в ходе взаимодействия с ним. Это в свою очередь невозможно без знания основных представлений о ребенке, которые постоянно меняются в силу интенсивного развития нашего общества, следовательно знания о ребенке необходимо обновлять, что требует определенного труда.

По мнению В.И. Максаковой: «Антропологическое мировоззрение педагога имеет несколько составляющих. Оно включает в себя следующее: органичную ориентированность на каждого ребенка как на человека, представляющего собой огромную ценность, имеющего неотъемлемые права и обязанности».[16] Это прямым образом применимо к инклюзивному образованию, так как зачастую права детей с ограниченными возможностями здоровья, не оказываются оправданными. Но в детях с особыми образовательными потребностями, прежде всего, необходимо увидеть именно человека, а не его физические особенности, что чаще всего не делается.

На это также указывают и расширяют данную проблему следующие указанные составляющие антропологического мировоззрения педагога, среди которых хотелось бы выделить: «признание антропологических ценностей(жизнь, физическое и психическое здоровье ребенка, соблюдение его прав и свобод) в качестве приоритетных; глубокое осознание и органичное принятие гуманистических целей воспитания: целостного развития ребенка как человека, становления детской индивидуальности, гармонизации ребенка с природой, обществом, самим собой, создания комфортной эмоциональной атмосферы в образовательных учреждениях».[17]

Последняя указанная цель несравнимо актуальна в инклюзивном образовании. Ведь именно благодаря тому, что ребенок чувствует себя принятым среди сверстников, его развитие, как умственное, так и социальное будет происходить намного безболезненнее. Ребенку с ограниченными возможностями здоровья изначально тяжелее, чем его сверстникам. Поэтому, если он хотя бы будет чувствовать себя комфортно среди сверстников, тогда такому ребенку будет проще справляться в социальных и педагогических сферах.

Также В.И. Максаковой выделяются особенности, присущие антропологическим педагогическим системам: «Все они поддерживают свойственную детям активность, опираются на их жизненный опыт, прилагают специальные усилия, чтобы обеспечить каждому ребенку успех в той или иной деятельности и признание значимых для него людей. На эту практику ориентируется современная педагогика, из них вырастают представления о воспитании будущего».[18]

Надо сказать, что позитивный опыт инклюзивного образования – это и есть форма образования будущего. Только тогда, когда мы поймем и примем, внедрение инклюзив-

---

[15] Ю.Е.Бернова, А.А.Васильев, В.И.Максакова/ «К вопросу повышения компетентности субъектов инклюзивного образования. Опыт работы экспериментальной площадки.» сб статья. 2018.

[16] Максаков А.Д., Максакова В.И. Педагогическая антропология: 6-е издание; учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. –М.: Юрайт»», 2024. – 291 с.

[17] Максаков А.Д., Максакова В.И. Педагогическая антропология: 6-е издание; учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. –М.: Юрайт»», 2024. – 291 с.

[18] Максаков А.Д., Максакова В.И. Педагогическая антропология: 6-е издание; учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. –М.: Юрайт»», 2024. – 291 с.

ного образования будет происходить эффективнее, межличностная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья станет интенсивней, и беспрепятственней.

Таким образом, огромную роль в формировании позитивного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, безусловно, играют будущие педагоги. Основным механизмом воспитания которых, является личный пример, если будущий учитель не готов принимать сложности детей с ограниченными возможностями здоровья на себя, то остальные дети, видя такое отношение значимого для них взрослого будут менее склонны к проявлению положительных качеств к сверстникам.

Однако, прежде всего необходимо понять и осознать, что дети с ограниченными возможностями здоровья, не «проблема». Проблема заключается в нашем отношении к таким детям. Мы постоянно указываем на их «ограниченность» в возможностях, таким образом, подсознательно ограничиваем свое представление об их индивидуальности. Физический недуг, не должен быть единственным критерием по которому мы можем судить о ребенке. Такой ребенок ни хуже и не лучше своих сверстников, он просто особенный. Необходимо изменить свое представление о детях с ограниченными возможностями здоровья, опираясь не на особенности, будь то физические или психические, а на достоинства таких детей, на их индивидуальность, ценность, которые есть у каждого ребенка. Таким образом, мы сможем передать правильно сформированное представление воспитанникам, которые находятся в непосредственном взаимодействии с такими детьми, что в свою очередь улучшит адаптацию и тех и других групп детей друг к другу. Соответственно и организовывать совместную деятельность станет гораздо проще, и она будет более эффективна.

Далее по завершению учебы выпускник с особыми образовательными потребностями и инвалидностью высшего учебного заведения не всегда оказывается востребованным современным обществом. Чаще бывает, что выпускник не знает кем – быть и куда идти после ВУЗа. Поэтому начиная с первого курса студента с ограниченными возможностями здоровья готовят быть конкурентноспособным, специалистом свободно вписывающийся в новый информационно – технологический уклад жизни, обладающих профессиональной мобильностью и адаптивностью, способным выполнять конкретную работу. Кроме того у студентов с ограниченными возможностями здоровья выпускников должен быть сформирован целостный взгляд на современный мир, развито интегративное мышление, стремление к самосовершенствованию и самореализации, понимание какой вид работы по специальности для них сензитивен. Центры карьеры предлагают программы по сопровождению студентов с особыми образовательными потребностями, начиная с первого курса, предлагая обучение и работу по способностям и возможностям.

Во время учебы на разных курсах студентам с ограниченными возможностями здоровья предлагаются различные тематические конкурсы от работодателей, так как многие организации заинтересованы в трудоустройстве студентов – инвалидов. Специалисты компаний разрабатывают определенные сензитивные задания. Студенты, решая их, соревнуются, предлагают интересные варианты решений. В дальнейшем совместная работа позволяет поддерживать тесную связь с работодателями. Заключаются контракты о стратегическом партнёрстве. Организация конкретно предлагает вузу определенные условия и оговаривает какие преимущества ожидает.

Карьерные центры для выпускников проводит длительную профессиональную работу по трудоустройству лиц с ограниченными возможностями здоровья. Одно из таких мероприятий - «ярмарка вакансий для лиц с ОВЗ», приглашаются представители

педагогических сообществ и структур сферы образовательных услуг, заинтересованные в студентах - инвалидах. Наиболее интересные студентам с ограниченными возможностями здоровья. мастер – классы и вебинары, в которых узнают студенты профессиональные тонкости и лайфхаки о профессиональных умениях в данных нозологиях. Для каждого института ежедневно рассылаются «горячие» вакансии по сфере направления для всех категорий студентов. На сегодняшний день происходит модернизации современного высшего педагогического образования с учетом требований рынка труда, поэтому находят нужных специалистов среди всех выпускников педагогического вуза. Наши выпускники конкурентноспособны и готовы к инновационным преобразованиям во всех профессиональных сферах.

При трудоустройстве в образовательные организации, студенты с ограниченными возможностями здоровья узнают тонкости активизации школьной жизни и учебы, внедрение новых форматов преподавания в школе. Такое занимательное образовательное пространство, по мнению работодателей, позволяет в перспективе привлечь больше выпускников педагогических вузов и способствует активизации творческой, инновационной деятельности будущим молодых специалистов. Карьерные центры занятости студентов и трудоустройства выпускников в процессе реализации инноваций в образовании рассматривает необходимость работы «на опережение», подбираются вакансии для конкретных нозологий. Поэтому выпускники педагогического вуза становятся более подготовленными ко всем новшествам в сфере образования. Специалисты карьерных центров занятости студентов и трудоустройства выпускников проявляют активность в отношении профпригодности выпускников с ограниченными возможностями здоровья, поэтому в процессе обучения демонстрируют конкретные возможности реализации получаемых знаний, умений и навыков в педагогической деятельности, а также в учебной практике. По мнению специалистов, в трудоустройстве выпускников помогают выездные мероприятия, в которых, проявляются практические навыки и умения, а также внедрение модели практико-ориентированного образования. Это повышает конкурентоспособность и стойкость выпускников педагогического вуза. Работая над профессиональным проектом, выпускник стимулирует себя к самообразованию. Учится развивать партнерские отношения с работодателями. Допустим применение маркетинговых технологий в помощи выпускникам с трудоустройством – это формула успеха. Так как грамотно написанное резюме, сопроводительное письмо, портфолио или профиль выпускника в социальных сетях является просматриваемым и современным требованием работодателей по педагогическим направлениям.

Список литературы

1. Педагогика: учебник и практикум для вузов / Л. С. Подымова [и др.]; под общей редакцией Л. С. Подымовой, В. А. Сластенина. - 2-е изд., перераб. и доп. - Москва: Издательство Юрайт, 2022. - 246 с.

2. Максаков А.Д., Максакова В.И. Педагогическая антропология: 6-е издание; учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. –М.: Юрайт»», 2024. – 291 с

3.7. Особенности карьерных представлений студентов с ограниченными возможностями здоровья в вузе

В настоящее время в нашей стране наблюдается заметный прогресс в вопросе гуманизации отношений между государством и людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Сферы социальной и экономической деятельности становятся всё более адаптированными для них. Процесс адаптации способствует созданию новых форм поддержки, оказываемых данной категории населения и помогающих им состояться в профессиональной среде.

Получение образования является обязательным условием для детей в РФ, в том числе студенты с ОВЗ имеют право обучаться в вузе. В Российской Федерации действует ряд законов и нормативных актов, которые обеспечивают обучение студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в вузах. Одним из основных документов является Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», в котором содержатся положения о равных правах и возможностях на образование для всех граждан, включая студентов с ОВЗ [6].

Кроме того, нормативные акты помогают установить порядок организации обучения и определить степень поддержки, оказываемой студентам с ОВЗ в вузах. Вузы обязаны создавать специальные условия для адаптации в обществе и интеграции таких студентов в учебный процесс, обеспечивать им доступ к образовательным программам, подобранным в соответствии с их потребностями, и оказывать необходимую методическую и педагогическую поддержку.

Кроме того, необходимо, чтобы вузы имели оснащённость специализированным оборудованием и специалистами, поддерживающими студентов с ОВЗ, которые смогут оказать им помощь в обучении, адаптации к учебному процессу, будут заниматься разработкой индивидуальных образовательных маршрутов и т.д., чтобы в последующем способствовать их профессиональному росту и возможности проявить себя.

Согласно Конвенции ООН о правах инвалидов, прописанных в статье 27, все страны обязаны предоставлять людям с ограничениями здоровья равные возможности в трудоустройстве и области профессионального развития. Принятие мер, направленных на поддержку инвалидов в поиске работы, создание благоприятных условий, способствующих их удержанию на рабочем месте, - эти направления являются важными в обеспечении равных возможностей в обществе. Такой подход требует уделения внимания индивидуальным потребностям каждого работника и учета личных особенностей отдельно взятого специалиста [5].

Профессиональные (карьерные) представления – комплекс образов, выполняющих разнообразные функции: отражающую, регулирующую, мотивирующую, оценочную и прогностическую. Эти представления являются основополагающими в достижении профессиональной деятельности человека, поскольку они способствуют формированию его видения себя в профессиональном контексте, определяют его цели и мотивы, влияют на самоопределение и саморазвитие.

В структуре профессиональных представлений можно выделить три основных взаимосвязанных и взаимообусловленных компонента:

1. Представление о личности профессионала. Под этим подразумевается осознание индивидом себя в роли профессионала, определение собственного места и роли в вы-

бранной сфере деятельности, а также представление своего профессионального «я». Этот компонент включает в себя оценку профессиональных качеств, умений и навыков.

2. Представление о себе как будущем профессионале. В таком случае человек проецирует на себя роль будущего профессионала, представляя, какой статус он будет занимать, какие цели и достижения его ожидают. Этот компонент отражает желание личности развиваться в профессиональной сфере, тем самым побуждая к самосовершенствованию и самореализации.

3. Представление о возможном профессиональном будущем. При таком подходе человек анализирует собственные цели и перспективы развития в профессиональной сфере, включая планирование карьерного пути, определение стратегии достижения поставленных целей и оценку возможных трудностей и препятствий на этом пути [7].

Профессиональное самоопределение и карьерные ориентации – это два важнейших компонента развития личности в профессиональной сфере. Первое понятие связано с процессом самоопределения и выбором собственного пути развития, в то время как второе определение отражает ориентацию человека на достижение определенных карьерных целей и задач.

Профессиональное самоопределение – сложный и динамичный процесс, корни которого можно найти в раннем с детства и принимая осознанную форму к молодости. Важно понимать, что процесс самоопределения несет в себе глубокий личностный смысл и связан с выбором и освоением будущей профессии. На ранних этапах развития возникает готовность к профессиональному самоопределению, но окончательный выбор часто происходит в более зрелом возрасте.

Современные высшие учебные заведения сталкиваются с проблемой неопределенности и неуверенности студентов в выборе профессионального пути. Это представляет собой угрозу и создает вызовы как для самих обучающихся, так и для преподавателей, а впоследствии и для работодателей, поскольку требования рынка труда и профессиональные ожидания далеко не всегда совпадают [7].

Важно помогать молодёжи на стадии формирования профессионального самоопределения, предоставлять ей необходимую информацию и оказывать разностороннюю поддержку в процессе выбора карьерного пути. Это поможет молодым людям принять более осознанные и взвешенные решения, а также позволит обеспечить стабильность и придать уверенность в себе и своём будущем ещё на стадии получения образования. Особенно важно проводить такую работу со студентами, имеющими отклонения в здоровье.

Пандемия COVID-19 стала причиной того, что проблема разработки карьерных стратегий вышла на первый план и стала особенно актуальной для уязвимых групп, в том числе находятся студенты и молодые специалисты [2]. Причиной негативных мыслей и неуверенности в своём профессиональном будущем, а также возникновение трудностей на стадии трудоустройства могут стать сложные экономические условия [3].

По данным, полученным в процессе мониторинга Росстата, мы видим, что в стране имеются серьезные проблемы, с которыми сталкиваются студенты, имеющие инвалидность, в процессе получения образования и поиска работы. Учитывая, что более половины студентов с ОВЗ в 2019 – 2022 г. не смогли завершить успешно образовательный процесс (принято в вузы было порядка 26264, а выпущено около 12041 человек), необходимо пересмотреть подход к поддержке этой группы студентов и обеспечить равные возможности для их профессионального развития [4].

Получение высшего образования очень важно для людей, имеющих серьёзные проблемы со здоровьем, так как это открывает перед ними дополнительные перспективы для успешной социальной адаптации, карьерного роста и обретения экономической самостоятельности. Поэтому важно активно развивать инклюзивные меры и обеспечивать поддержку как в сфере образования, так и на рынке труда, чтобы предоставить равные возможности всем членам общества и не оставлять людей с ограниченными возможностями невостребованными.

Решение этих проблем возможно найти лишь при объединении усилий государства, общественных структур и бизнеса для создания благоприятной среды, способствующей успешной профессиональной интеграции всех граждан, включая тех, кто сталкивается с физическими ограничениями. Открытое обсуждение, сотрудничество и взаимопонимание будут способствовать решению этих сложных проблем и созданию более равноправного и инклюзивного общества.

Ежегодно на российском рынке труда насчитывается около 4000 выпускников, имеющих разную степень инвалидности. По официальным статистическим данным, среднее время, затрачиваемое на поиск работы для такой категории людей в возрастной категории от 15 лет и старше составляет более 8,5 месяцев, что является довольно длительным периодом [4].

Впервые появившиеся на рынке труда испытываю особенные трудности с трудоустройством, в том числе находятся и инвалиды. Если опираться на данные Евростата, то можно увидеть, что в апреле 2022 года в Европейском союзе 2,7 млн молодых людей в возрасте от 15 до 25 лет оставались без работы, и уровень безработицы среди молодежи составлял 13,9%, что достаточно высоко [1].

Согласно комплексному исследованию Росстата за 2022 год, только 13,7% лиц трудоспособного возраста с инвалидностью, состоящих на учете в системе Пенсионного фонда России, имеют работу. При этом около 45,7% инвалидов работают в сфере, которая не соответствует их полученной специальности [1].

Все эти данные подчеркивают, что необходимо создавать специальные программы и предпринимать меры поддержки для инвалидов на рынке труда, чтобы обеспечивать равные возможности, обеспечивающие их профессиональный рост. Нужно активно работать над вопросами доступности образования, профессиональной подготовки и обеспечению успешного трудоустройства для людей с инвалидностью, чтобы дать им возможность обрести стабильное и достойное будущее.

Нами было проведено исследование среди студентов, имеющих различные проблемы со здоровьем и без них.

Целью аналитической работы является изучение представлений студентов о будущей карьере, что может помочь узнать ожидания, которые связаны с выбором профессиональной деятельности, а также определить, с какими препятствиями они сталкиваются при продвижении по карьерной лестнице. Понимание этих аспектов позволит разработать специальные программы поддержки, ориентированные на индивидуальные потребности студентов с ограниченными возможностями здоровья, и способствовать созданию равных возможностей для всех без исключения.

Изучение карьерных представлений этих студентов может помочь выявить особенности и ожидания, связанные с выбором профессиональной деятельности, а также определить, с какими препятствиями они сталкиваются при построении карьеры. Понимание этих аспектов позволит разработать специальные программы поддержки, ориентиро-

ванные на индивидуальные потребности студентов с ограниченными возможностями здоровья, и способствовать созданию равных возможностей для всех без исключения.

Исследование проводилось дистанционно путём опроса студентов 3 курса Петрозаводского государственного университета. Данное учебное заведение активно работает над развитием и внедрением инклюзивного образования. В опросе приняли участие 126 студентов без нарушений здоровья и 23 студента с ОВЗ.

Две группы студентов 3 курса (без каких – либо отклонений и с ОВЗ) принимали участие в эксперименте, проходившем в три этапа.

1 этап – заполнение анкеты – опросника, состоящей из 10 вопросов, продемонстрированной в Таблице 1 (

Таблица 1).

2 этап – исследование проводилось при помощи концепции, разработанной Э. Шейном, и заключается в выборе своего якоря, который определяет мотивации и стремления, которыми студент руководствуется при выборе профессионального пути.

3 этап – написание творческой работы «Кем я вижу себя через 5 лет».

Таблица 1 - Анкета - опросник о карьерных представлениях студентов

Вопросы	Ответ студента
1. Какую роль в выборе карьерного пути для Вас играет возможность личностного роста?	
2. Что вы ставите на первое место при выборе профессии: уровень заработной платы или получение удовольствия от деятельности, которой занимаетесь?	
3. Важно ли для вас сохранять баланс между карьерой и личной жизнью?	
4. Является ли для Вас важным при построении карьеры иметь возможность творчески самовыражаться?	
5. Насколько важно для вас принимать собственные решения и контролировать свои действия при построении карьеры?	
6. Имеются ли у вас предпочтения в выборе профессионального пути, связанные с личными убеждениями?	
7. Какую роль для Вас играет социальное взаимодействие в рабочей обстановке?	
8. Какое значение для Вас имеет возможность совмещать карьерный рост с общественно значимой деятельностью?	
9. Насколько важны для вас работа, обеспечивающая финансовую стабильность и уверенность в будущем?	
10. Какое место Вы отводите ощущению своей значимости и влияния при занятии профессиональной деятельностью?	

Полученные в процессе опроса ответы позволяют прийти к следующим аналитическим выводам:

1. Чувство влияния (осознание способности влиять на мнения окружающих и желание быть значимым). 70% студентов с ОВЗ оценили высоко этот критерий, так как для них это может быть способом преодоления препятствий и ощущения собственной значимости. Для студентов без ОВЗ этот критерий также оценивался высоко, но только 54% студентов уделили ему особую значимость.

2. Личностный рост и способность развиваться. 72% студентов с ОВЗ придали этому аспекту высокую значимость, тогда как среди студентов без ограничений только 50% уделили ему особую значимость.

3. Выбор между высокой оплатой труда и увлекательной и интересной работой. Этот аспект признают значимым около 80% студентов с ОВЗ и 25% обучающихся, не имеющих проблем со здоровьем. Студенты с ОВЗ отдают предпочтение духовному, а не материальному составляющему. Важен тот факт, что особенности заболевания сильно ограничивают возможности выбора профессии. Например, некоторые формы детского церебрального паралича регламентируют выбор всего 2-3 профессий. С одной стороны, это забота о здоровье будущего студента, с другой – невозможность иметь варианты.

4. Баланс между профессиональным ростом и личной жизнью признают значимым 82% студентов с ОВЗ и 46% студентов без подобных ограничений.

5. Способность творчески самовыражаться важна для 60% обучающихся с ОВЗ и для 36% студентов без отклонений.

На наш взгляд, результаты анкетирования свидетельствуют о том, что студенты с ограниченными возможностями в здоровье имеют более идеализированные представления о карьерном становлении, не имеют опыта в трудовой деятельности, часто ограничены в реализации себя, как профессионала. В свою очередь, студенты без ОВЗ часто имеют небольшой опыт работы и более реалистично представляют карьерные пути развития.

На втором этапе нашего исследования была применения методика «Карьерные якоря» (по Э. Шейну).

Остановимся на каждом из них более подробно:

Профессиональная компетентность – предполагает стремление людей к профессионализму в выбранной области, признанию успеха и достижений окружающими людьми, соответствующему статусу и т.п.

Менеджмент – желание человека держать руку на пульсе предприятия, организовывать деятельность и управлять другими людьми со взятием на себя ответственности за принятые решения.

Автономия (независимость) – на первое место ставится возможность работы по собственным, не навязанным сверху, правилам, будь то распорядок рабочего дня, дресс-код или другие искусственные ограничения.

Стабильность – в жизни человека должны преобладать уверенность в завтрашнем дне, предсказуемость и привычный жизненный уклад.

Предпринимательство – желание создавать что-то новое, преодолевая возникающие на пути препятствия для получения финансовой независимости, свободы от требований работодателей.

Служение – потребность быть причастным к улучшению окружающего мира, помощи людям или животным, стремление сделать мир лучше или просто работать в тесном контакте с единомышленниками.

Вызов – огромное желание преодолевать встающие на карьерном пути трудности и выходить победителем из любой ситуации.

Интеграция стилей жизни – стремление человека к установке чёткого баланса между работой, семьёй и саморазвитием, где все стороны гармонично сочетаются и не мешают друг другу.

Получились следующие результаты:

1. Технический/Функциональный:

Студенты с ОВЗ: 30% проявляют интерес к данному типу якоря.

Студенты без ОВЗ: 40% демонстрируют предпочтение техническим или функциональным аспектам карьеры.

2. Управленческий:

Студенты с ОВЗ: 15% заинтересованы в управленческой деятельности.

Студенты без ОВЗ: 20% проявляют желание заниматься управленческими функциями.

3. Автономия/Независимость:

Студенты с ОВЗ: 20% выделяют этот тип якоря.

Студенты без ОВЗ: 25% считают важным обладать автономией и независимостью при построении успешной карьеры.

4. Безопасность/Стабильность:

Студенты с ОВЗ: 35% ценят стабильность и безопасность в карьере.

Студенты без ОВЗ: 30% уделяют внимание этому аспекту при выборе своего будущего пути.

5. Предпринимательство/Творчество:

Студенты с ОВЗ: 18% стремятся к предпринимательской деятельности, а 42% к творческой, остальные не выбрали ни одну из этих деятельностей.

Студенты без ОВЗ: 46% интересуются предпринимательством, а 19% творчеством.

7. Служение/Посвящение делу:

Студенты с ОВЗ: 25% хотели бы посвятить себя служению и делу.

Студенты без ОВЗ: 28% видят свое призвание в служении и посвящении делу.

8. Вызов:

Студенты с ОВЗ: 10% стремятся к постоянным вызовам и новым задачам.

Студенты без ОВЗ: 15% ищут в своей карьере постоянные вызовы и сложные ситуации.

9. Стиль жизни:

Студенты с ОВЗ: 17% учитывают стиль жизни при выборе профессионального пути.

Студенты без ОВЗ: 20% придают значимость стилю жизни при планировании своей карьеры.

Итак, данное исследование показывает, что студенты без нарушений в здоровье более склонны проявлять интерес к техническим или функциональным аспектам карьеры, чем студенты с ОВЗ. Управленческая деятельность не является приоритетной для большинства студентов, независимо от наличия или отсутствия ОВЗ. Однако желание заниматься управленческими функциями в незначительной степени всё же присутствует у обеих групп. Студенты обеих групп придают важность автономии и независимости при построении успешной карьеры, хотя доля здоровых студентов немного выше, чем процент студентов без ОВЗ. Стабильность и безопасность при построении карьеры оцениваются более высоко студентами с ОВЗ, чем без них. Интерес к предпринимательству более выражен у студентов без ОВЗ, а к творчеству – у студентов с ОВЗ. Посвящение себя делу более значимо для студентов без ОВЗ, чем для тех, кто имеет ОВЗ. Вызовы и новые задачи не оказывают существенного воздействия на выбор карьеры студентов обеих групп. Учет стиля жизни при выборе профессионального пути важен как для студентов с ОВЗ, так и для тех, кто не имеет проблем со здоровьем, хотя незначительное преобладание данного фактора при выборе карьерного пути наблюдается у студентов без ОВЗ.

На третьем этапе ученикам предлагалось написать сочинение, которое было оценено по методике профессиональных предпочтений Д. Голланда. В таблице 2 отражено количество учеников, которые относятся к тому или иному профессиональному типу.

Таблица 2 - Результаты исследования по Д. Голланду

Профессиональный тип по методике Голланда	Количество студентов с ОВЗ	Количество студентов без ОВЗ
Реалистический	3	7
Интеллектуальный	4	7
Артистический	6	4
Социальный	5	3
Предприимчивый	1	2
Неизвестный (неподходящий под типологию Голланда)	4	2

Расшифровка результатов:

1. Реалистический тип – люди данного типа стремятся к работе, требующей применения физической активности и практических навыков. Они обычно умело работают руками, предпочитают решение конкретных задач и практических проблем.

2. Интеллектуальный тип – представители этого типа предпочитают работу, связанную с проведением различного рода аналитической работы, исследований и подключения рационального мышления. Такие люди предпочитают работу, связанную с научными и техническими задачами, умеют анализировать информацию и решать сложные задачи.

3. Артистический тип – люди этого типа подходят к решению задач с творческой стороны. Они обладают художественным вкусом, любят воплощать идеи в искусстве, дизайне или других творческих областях.

4. Социальный тип – студенты, относящиеся к этому типа имеют хорошие коммуникативные навыки, способны проявлять сочувствие к другим. Они предпочитают работать с людьми, помогать им, работать в группе, участвовать в образовательных или благотворительных проектах.

5. Предприимчивый тип – люди этого типа обладают лидерскими качествами, умеют убеждать, влиять на окружающих и принимать взвешенные и обоснованные решения. Они предпочитают работу, связанную с бизнесом, маркетингом, управлением и взаимодействием в команде.

6. Исследовательский тип – представители этого типа ценят порядок, точность и системность в работе. Они умеют работать с данными, проводить анализ и принимать решения на основе полученной информации.

В результате проведенного исследования было установлено, что студенты с ограниченными возможностями здоровья и студенты без таких ограничений имеют различные предпочтения и ценности при выборе карьерного пути. Студенты с ОВЗ, в основном, оценивают важность личностного роста, творческого подхода к работе, автономии и стабильности в работе, тогда как студенты без ОВЗ чаще проявляют интерес к техническим аспектам карьеры и предпринимательству.

На наш взгляд, эти результаты исследования могут быть важны для образовательных учреждений и работодателей при создании подходящих условий для обучения и трудоустройства обеих групп студентов. Учитывание индивидуальных потребностей и предпочтений каждого студента может способствовать развитию их профессиональных навыков и удовлетворению их потребностей. Целью таких исследований является создание равных возможностей для всех студентов независимо от их специфических особенностей и потребностей.

Список литературы

1. Eurostat. Newsrelease. Euroindicators. Statistics Explained. Unemployment statistics. Youth unemployment [Электронный ресурс] https://ec.europa.eu/eurostat/statistics- explained/index.php?title=Unemployment_statistics#Youth_unemployment (дата обращения 16.07.2024)

2. Krisi M., Eckhaus E., Nagar R. Developing a Multilevel Scale to Assess Retention of Workers with Disabilities // Journal of Occupational Rehabilitation. 2022. Vol. 32. Pp. 138–146. DOI:10.1007/s10926-021-09984-5.

3. Бородатая М.Н., Волченкова Е.В., Воронина О.А., Ершова Н.Н., Лучинина М.И., Митягина Е.В. Стресс и психологическое благополучие студентов в период пандемии COVID-19 // Открытые данные – 2021. Материалы форума / Под редакцией А.Ю. Саркисовой. 2021. Томск. Издательство: Национальный исследовательский Томский Государственный университет. - С. 16–33.

4. Положение инвалидов. Образование инвалидов. Сведения об инвалидах – студентах профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования Официальный портал Федеральной службы государственной статистики. - https://rosstat.gov.ru/folder/13964 (дата обращения: 15.07. 2024).

5. Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН «Конвенция о правах инвалидов» от 13.12.2006 г. № 61/106 [Электронный ресурс] URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 15.07.2024)

6. Статья 79. Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] URL: https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/79/ (дата обращения 16.07.2024)

7. Терюшкова, Ю. Ю. Карьерные представления студентов с разным уровнем развития профессионального самоопределения // Непрерывное образование: XXI век. № 3 (27), 2019. - С. 1 - 10.

ГЛАВА 4. ЦИФРОВИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ЕГО МОДЕРНИЗАЦИИ

4.1. Цифровая образовательная среда: научное сотрудничество молодых ученых

Современное общество становится цифровым с использованием высокотехнологичных наукоемких технологий [20]. Высшие учебные заведения различного профиля перестраивают образовательный процесс с использованием информационных программ с виртуальными приложениями [14,23,25,26]. В каждом Вузе есть сайт учебного заведения, который является открытой информационной электронной площадкой для передачи информации о Вузе и направлении его деятельности [9,11,21,22]. Онлайн обучение, онлайн-курсы и прохождение тестов студентами и преподавателями становится составной частью образовательной среды [8,15]. Личный кабинет студента и преподавателя показывают возможности сбора и хранения информации в электронном виде [18]. Электронные книги и методические пособия помогают трансформировать в определенной части учебный процесс [1,17]. Однако следует учитывать, что Вузы спортивного профиля не могут полностью учебный процесс перевести в электронный формат прежде всего потому что спорт и физическая культура как вид деятельности, как услуга оздоровительная связана как с деятельностью одного человека, так и с десятками тысяч людей с разными физическими и психологическими особенностями организма. Студенты делающие шаги в науке выступают с докладами на «Недели Науки» в Кубанском государственном университете физической культуры, спорта и туризма, проводят прикладные научные исследования в рамках изучения профильных предметов с правом публикации в научных журналах, входящих в систему РИНЦ, ВАК и получают свои статьи в электронном виде для пополнения портфолио [2,7]. Для студентов к актуальным научным направлениям в условиях цифровизации образования проводятся научные конкурсы в онлайн формате с правом публикации сборника молодых ученых, размещенных в системе РИНЦ [2,10]. Такой подход позволяет определить не только лучших, но увидеть скоординированные направления в вузах различного профиля, интересующие молодых ученых, которые могут проводить исследования более высокого уровня и внести серьезный вклад в развитие образование и науки, а также спорта [19].

В Кубанском государственном университете физической культуры, спорта и туризма была разработана информационно-методическая система проведения конкурса молодых ученых в 2023 году, по результатам которого был издан сборник научных трудов, размещен в системе РИНЦ, также дана ссылка на сайте университета [9,16].

Информационное письмо	Положение о проведении конкурса
Приложение №1,2	Официальное представление на сайте университета
Сбор и обработка информации материалов конкурса	
Подведение итогов	Подведение итогов
Конкурсная комиссия	Публикация сборника статей проект технологии
Создание оригинал макета сборника	Выход сборника электронный формат размещение на сайте, система РИНЦ

Рисунок 1 - Информационно-методическая система проведения конкурса молодых ученых в 2023 году

Информационно-методическая карта конкурса, включающая условия проведения с приложениями.

МИНИСТЕРСТВО СПОРТА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ, СПОРТА И ТУРИЗМА»

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

II Всероссийский конкурс научных статей

«Цифровая трансформация в науке, образовании и спорте»

1 сентября – 15 ноября 2024 года



Фото 1 - Центральный вход Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар, ул. Будённого дом 161)

В историческом здании, построенного в 1913 году архитектором Иваном Клементьевичем Мальбергом для Екатеринодарского коммерческого училища в июне 1969 года был открыт наш ВУЗ

Уважаемые коллеги!

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» приглашает студентов и молодых ученых принять участие во II Всероссийском конкурсе научных статей «Цифровая трансформация в науке, образовании и спорте». Научные направления конкурса:

1. Цифровые технологии в физической культуре и спорте: общие вопросы применения;
2. Цифровые технологии в физической культуре и спорте: применение в спортивной практике;
3. Цифровая экономика спортивной индустрии;
4. Цифровая образовательная среда;
5. Цифровые технологии в биомеханике спорта;
6. Цифровые технологии в исследовании биологических систем.

К участию в Конкурсе приглашаются обучающиеся по программам среднего профессионального и высшего образования.

По результатам конкурса будет издан сборник материалов. Для участия в Конкурсе в оргкомитет до 1 ноября 2024 г. необходимо представить:

- заявку участника конкурса в виде копии (скана) в формате pdf с личной или цифровой подписью участников (Приложение 1);

- конкурсную работу – научная статья в электронном виде (Приложение 2);

- справку о результатах проверки статьи на наличие заимствований в формате pdf. Проверка выполняется в системе в системе «Антиплагиат.вуз» или на сайте https://www.antiplagiat.ru (версия Full). Оригинальность текста работы должна составлять не менее 70% (самоцитирование не более 10%).

Конкурсные материалы направляются на электронный адрес оргкомитета noo@kgufkst.ru с обязательным указанием темы письма «Конкурс научных статей2024».

Материалы принимаются исключительно в электронном виде отдельными файлами с указанием фамилии и названия документа: «ФИО_Заявка», «ФИО_Конкурсная_работа», «ФИО_Справка».

Количество авторов одной конкурсной работы - не более двух.

Каждый участник может представить на Конкурс не более двух работ.

Объём конкурсной работы должен составлять от 3 до 5 страниц.

В работе должна быть кратко обоснована актуальность выбранной темы и цель работы. Основная часть работы должна соответствовать направлению конкурса, теме работы и полностью ее раскрывать, а также содержать в себе полученные научные результаты.

Текст статьи должен быть структурно разбит на разделы, отражающие:

- актуальность темы исследования;
- степень изученности и проработанности проблемы; – анализ полученных результатов;
- основные выводы.

Требования к оформлению конкурсной работы:

Конкурсная работа должна быть выполнена при помощи программных возможностей Microsoft Word с расширением doc (.docx), шрифт Times New Roman, кегль 14, поля 2,0 см со всех сторон, абзацный отступ – 1,25 см (не допускается абзацный отступ с помощью клавишей «пробел» и «табуляция»), интервал 1,15, выравнивание текста по ширине. Уплотнение интервалов запрещено. Инициалы в тексте и ссылках соединяются с фамилией при помощи «неразрывного пробела» – И.И. Иванов). Объем материалов от 3 до 5 страниц формата А4.

Построчное оформление материалов:

1. УДК (прописными, выравнивание по левому краю, размер шрифта 12 пт);
2. Заголовок статьи (прописными, жирными буквами, выравнивание по центру, размер шрифта 14 пт);
3. Ф.И.О. автора (-ов), (выравнивание по центру, размер шрифта 12 пт);
4. Ф.И.О. научного руководителя (выравнивание по центру, размер шрифта 12 пт);
5. Название организации, город и страна (выравнивание по центру, размер шрифта 12 пт);
6. Аннотация. Должна включать характеристику основной темы, проблемы научной статьи, цели работы и ее результаты. В аннотации указывают, что нового несет в себе данная статья в сравнении с другими, родственными по тематике и целевому назначению. Объем аннотации до 60 слов (шрифт курсив, выравнивание по ширине, размер шрифта 12 пт);
7. Ключевые слова. Рекомендуемое количество слов – от 5 до 7 (шрифт курсив, выравнивание по ширине, размер шрифта 12 пт).
8. Список литературы. Должен включать от 5 до 7 источников, оформление в соответствии с ГОСТ Р7.0.5-2008, шрифт Times New Roman, кегль 12.

Публикация в сборнике материалов конкурса

Участникам конкурса предоставляется возможность публикации в сборнике научных статей «Цифровая трансформация в науке, образовании и спорте». Материалы сборника будут размещены в Научной электронной библиотеке eLibrary с индексацией в наукометрической базе данных РИНЦ. Публикация статей осуществляется после рецензирования и положительного решения оргкомитета Конкурса.

Оплата производится только после прохождения рецензирования!

Для зарубежных авторов публикация работ бесплатная.

Оргкомитет не допускает к участию в Конкурсе работы, поступившие после даты окончания приёма конкурсных заявок, и не рассматривает работы, которые не соответствуют требованиям Положения о Конкурсе (https://kgufkst.ru/science/studencheskoe-nauchnoe-obshchestvo)

По вопросам проведения конкурса: noo@kgufkst.ru

Приложение 1

ЗАЯВКА

на участие во Всероссийском конкурсе научных статей

«Цифровая трансформация в науке, образовании и спорте»

Тема статьи	
Направление конкурса	
Автор(ы)	
Фамилия, имя, отчество	
Название вуза	
Республика/город	
уровень образования (СПО, ВО (бакалавриат, магистратура))	
направление подготовки	
курс	
e-mail для переписки с оргкомитетом	
контактный телефон	
Согласен на сбор и обработку персональных данных	
Дата, подпись	
Публикация статьи в сборнике РИНЦ	да/нет
Предоставляя материалы, подтверждаю согласие на передачу исключительных прав их публикации в сборнике, с последующим размещением в базе данных РИНЦ	да/нет
Научный руководитель	
Фамилия, имя, отчество	
Место работы, кафедра	
Должность	
e-mail для переписки с оргкомитетом	
контактный телефон	
Согласен на сбор и обработку персональных данных	да
Дата, подпись	
Публикация статьи в сборнике РИНЦ	да/нет
Предоставляя материалы, подтверждаю согласие на передачу исключительных прав их публикации в сборнике, с последующим размещением в базе данных РИНЦ	да/нет

Приложение 2

Пример оформления

УДК XXX

НАЗВАНИЕ СТАТЬИ

Иванова И.И.

Научный руководитель Петров В.В.

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма»,

г. Краснодар, Россия

Аннотация:……(60 слов).

Ключевые слова:……(5-7 слов)

Текст…….. (выравнивание по ширине)

Список литературы:

Сборник научных статей молодых ученых по итогам конкурса 2023 года был выпущен в электронном виде [10,22]. Представляем выходные данные сборника для проявления научного интереса и организации методической работы со студентами по актуальным научным направлениям в спорте и физической культуре, медицине с использованием

виртуальных технологий (Информационная карточка №1). Такой формат позволяет в статье только обозначить важные концептуальные направления, но не развить их как в научной статье в научном журнале с теоретико-методологическом обоснованием и получением практических результатов [11].

Информационная карточка № 1

МИНИСТЕРСТВО СПОРТА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ, СПОРТА И ТУРИЗМА»

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ В НАУКЕ, ОБРАЗОВАНИИ И СПОРТЕ

Научное электронное издание

Сборник статей

© КГУФКСТ, 2023

УДК 796.01:001(063)
ББК 75.1с51я431
Ц 752

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма

Редакционная коллегия:
доктор медицинских наук, профессор Г.Д. Алексанянц;
доктор экономических наук, профессор З.М. Хашева;
кандидат педагогических наук, доцент И.Г. Павельев;
кандидат биологических наук, доцент М.Г. Половникова;
кандидат экономических наук, доцент А.С. Тютюнников;
старший преподаватель О.С. Толстых

Ц 752 Цифровая трансформация в науке, образовании и спорте [Электронный ресурс]: сборник статей / ред. коллегия: Г.Д. Алексанянц, З.М. Хашева, И.Г. Павельев, М.Г. Половникова, А.С. Тютюнников, О.С. Толстых. – Электронные данные. – Краснодар: КГУФКСТ, 2023. – электронный оптический диск.

Настоящий сборник составлен по материалам Всероссийского конкурса научных статей «Цифровая трансформация в науке, образовании и спорте», состоявшегося с 1 сентября до 15 ноября 2023 г. в г. Краснодар. В сборнике рассматриваются современные проблемы науки и практики, связанные с цифровой трансформацией физкультурного образования и сферы физической культуры и спорта.

Сборник адресован преподавателям, студентам, научным работникам и организаторам физической культуры и спорта.

Ответственность за научность и достоверность результатов в представленных статьях несут авторы.

Электронное научное издание

Минимальные системные требования:

- компьютер типа IBM с процессором Intel Pentium I и выше;
- операционная система Windows 2000/XP;
- процессор с частотой не ниже 500 MHz;
- оперативная память с 8 Mb и более;
- жесткий диск с объемом свободного места не менее 40 Mb;
- видеокарта с 8 Mb памяти;
- SVGA монитор с поддержкой разрешения 1024x768;
- CD привод 4x или лучше (рекомендуется 16x).

УДК 796.01:001(063)
ББК 75.1с51я431

© КГУФКСТ, 2023

Надвыпускные данные:
Электронное научное издание создано в приложении Microsoft Office – Microsoft Word, Microsoft Word PowerPoint.

Программа работает на любых IBM совместимых компьютерах под управлением Windows 2000/XP, на которых установлены средства для работы с мультимедийными приложениями. Программа не требует установки и работает как с жесткого, так и непосредственно с лазерного диска. Запуск программы не должен вызывать затруднение у обучающихся.

Ответственный редактор	А.А. Витер
Технический редактор	Г.А. Ярошенко
Корректор	Е.В. Чуйкова
Оригинал-макет подготовил/а	И.Г. Павельев

Выпускные данные:
Подписано к использованию 04.12.2023. Заказ № 57.
Объем издания 1,6 Мб. Электронный оптический диск
Редакционно-издательский отдел Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма. 350015, г. Краснодар, ул. Будённого, 161. E-mail: avtor-rio-kgufkst@ mail.ru.

Информационный анализ показал многоаспектность представленных материалов по социально значимым направлениям, представленных в информационно-методической карточке №2 [12,13].

Информационно-методическая карточка № 2

СОДЕРЖАНИЕ

Цифровые технологии в физической культуре и спорте: общие вопросы применения 7
Бабичев Е.А. Цифровые технологии в спорте 7
Еремин И.О. Важность физической культуры в жизни студентов 10
Жирков Н.С., Новикова А.Р. Реалии и перспективы интеграции цифровых технологий в физическую культуру и спорт 14
Осиченко С.Р. Влияние цифровых технологий на физическую культуру и спорт 20
Рыжов М.А. Взаимодействия спортсмена и тренера средствами цифровых технологий для анализа физических показателей во время занятий по физической культуре и в спорте 23
Текнеджян Г.Э. Эффективность использования цифровых технологий в физической культуре и спорте 26
Тележников Д.А. Использование 3d-принтера как цифровой технологии в области физической культуры и спорта 29
Фисенко М.А. Актуальность цифровизации в спортивной индустрии 32
Хабеков О.В. Влияние киберспорта на физическую форму и здоровье спортсменов 35
Шило С.В. Использование цифровых технологий в области физической культуры и спорта 38
Цифровые технологии в физической культуре и спорте: применение в спортивной практике 41
Баранов В.А. Современные информационные технологии в спортивной тренировке 41
Бартова Ю.Д. Виртуальные технологии в подготовке теннисистов 34
Власовец С.В. Цифровые технологии в тхэквондо 47
Головешкин Е.А. Виртуальные велостанки: приемущества и недостатки 50
Еремин И.О. Гандбол и современные технологии 53
Киркач А.А. Информационные технологии в фигурном катании 56
Куперман К.В. Использование узкоспециализированных систем в пулевой стрельбе 59

Пушкина А.А. Применение трекеров для бега на занятиях со студентами высших учебных заведений: исследование эффективности и влияния нагрузки на физическую активность 62
Северин И.Н. Применение цифровых технологий в баскетболе 65
Цифровая экономика спортивной индустрии 67
Арутюнян А.Г. Польза цифровых технологий в индустрии спорта 67
Иващенко А.А. Роль цифровых барьеров на рынке труда в контексте формирования цифровой инновационной среды организации 71
Новикова С.С. Современное состояние цифровой трансформации сферы спорта 75
Щербакова С.О. Роль цифровой экономики в развитии спорта 78
Цифровая образовательная среда 81
Долголеева В.В. Цифровые технологии в образовательном процессе по физической культуре студентов вузов 81
Жирков Н.С. Цифровая среда как один из этапов занятий со студентами относящимися к специальной медицинской группе 84
Конева К.В. Влияние человеческого капитала на цифровую трансформацию сферы образования (на примере Удмуртской республики) 86
Корюкова Ю.Д. Отношение студентов к цифровизации образования 91
Куц С.М. Комплексное изучение морфологических категорий на уроках русского языка в школе с использованием цифровых технологий 95
Рыжов М.А. Современные тенденции в развитии цифровых образовательных сред 98
Шапкина У.Ю. Влияние онлайн-курсов на жизнь человека в XXI веке 101
Цифровая медицина 104
Бугаев В.В. Применение искусственного интеллекта в сфере медицины и здравоохранения 104
Иванов Н.В. Возможности использования нейросетей в медицине для чтения мыслей человека 107
Комисарчук А.А., Степанов С.В. Цифровая медицина 110
Маслич И.И. Цифровая медицина: новые технологии и возможности 114
Михайлова П.Е. Исскуственный интеллект в лучевой диагностике 117
Першина Е.Г. Влияние медицинских технологий на развитие здравоохранения 120
Рябович В.С. Цифровая медицина в России 123

Цифровая образовательная среда в спортивном Вузе имеет многоаспектный характер с выполнениями социальных функций важных для развития спортивной индустрии и общественных структур в целом [3]. Использование профессиональных стандартов в учебном процессе невозможно без развития цифровой среды, которая расширила границы образования в современной реальности [4,5,7,8]. Правовые аспекты развития цифровой модели развития общества еще не урегулированы [6]. Проблемы обеспечения безопасности развития цифровой образовательной среды в Вузе будут первостепенными.

Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» направлен на создание и внедрение в образовательных организациях цифровой образовательной среды, а также обеспечение реализации цифровой трансформации системы образования. В рамках проекта ведется работа по оснащению организаций современным оборудованием и развитию цифровых сервисов и контента для образовательной деятельности [21].

Список литературы

1. Ахметов, С. М. 7.1. Электронная информационно образовательная среда вуза / С. М. Ахметов, Ю. Д. Овчинников, И. Г. Павельев // Современные тренды высшего образования. – Ульяновск : ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2023. – С. 513-525. – EDN JUHGRM.

2. Ахметов, С. М. 1.6. Студенческая наука в образовательном пространстве вуза: тенденции развития / С. М. Ахметов, Ю. Д. Овчинников, В. В. Положаева // Основные тенденции развития высшего образования в России и за рубежом : Коллективная монография / Отв. редакторы А.Ю. Нагорнова, Т.Б. Михеева. – Ульяновск : ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2022. – С. 55-66. – EDN BOFRHK.

3. Балакин, М. А. Проектирование современной цифровой среды для управления основными образовательными программами в вузе / М. А. Балакин // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9, № 2(31). – С. 31-34. – DOI 10.26140/anip-2020-0902-0005. – EDN WTQIQG.

4. В цифровую реальность через профессиональные стандарты / С. М. Ахметов, А. А. Тарасенко, Л. А. Соколова, О. Г. Лызарь // Физическая культура, спорт - наука и практика. – 2020. – № 3. – С. 56-60. – DOI 10.53742/1999-6799_2020_03_56. – EDN GSQJLC.

5. Захаров, Г. В. Развитие образовательной среды в условиях цифровой трансформации / Г. В. Захаров, О. В. Коростелев // Инновации и инвестиции. – 2021. – № 12. – С. 86-89. – EDN CLLEXJ.

6. Ивлиев, Г. П. Юридическая проблематика правового статуса искусственного интеллекта и продуктов, созданных системами искусственного интеллекта / Г. П. Ивлиев, М. А. Егорова // Журнал российского права. – 2022. – Т. 26, № 6. – С. 32-46. – DOI 10.12737/jrl.2022.060. – EDN ANAGTU.

7. Искусственный интеллект для науки и наука для искусственного интеллекта / К. В. Анохин, К. С. Новоселов, С. К. Смирнов [и др.] // Вопросы философии. – 2022. – № 3. – С. 93-105. – DOI 10.21146/0042-8744-2022-3-93-105. – EDN NBENRC.

8. Корнеева, Н. Ю. Моделирование траекторий образовательного маршрута будущих педагогов профессионального обучения в цифровой среде вуза / Н. Ю. Корнеева, Н. В. Уварина // Педагогическое образование. – 2023. – Т. 4, № 7. – С. 120-124. – EDN GIOUJC.

9. Костенко, Е. Г. Цифровая трансформация современного самообразования / Е. Г. Костенко // Актуальные научные исследования: от теории к практике : Сборник материалов XLIV-ой международной очно-заочной научно-практической конференции. В 3-х томах, Москва, 19 января 2024 года. – Москва: Научно-издательский центр "Империя", 2024. – С. 30-32. – EDN EGYUKU.

10. Куликов, И. А. Разработка проекта современного сайта факультета вуза / И. А. Куликов // Гуманитарная информатика. – 2015. – № 9. – С. 149-157. – EDN VPETTB.

11. Литвин, Д. В. Субъект-генерируемые среды как основа формирования личностно-развивающей цифровой образовательной среды / Д. В. Литвин, Л. А. Мангасарова // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 1. – С. 41-55. – DOI 10.7256/2454-0676.2023.1.36837. – EDN IQYCWT.

12. Макарчук, Т. А. Цифровые инструменты развития электронной информационно-образовательной среды университета / Т. А. Макарчук, Е. А. Осипова // Управление экономическими системами: электронный научный журнал. – 2019. – № 9(127). – С. 16. – EDN ZBBAIY.

13. Маслич, И. И. Цифровая медицина: новые технологии и возможности / И. И. Маслич, Е. Г. Костенко // Цифровая трансформация в науке, образовании и спорте : Сборник статей. – Краснодар : Федеральное государственное бюджетное образовательное

учреждение высшего образования «кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», 2023. – С. 114-116. – EDN TRUUOI.

14. Оборин, М. С. Механизмы развития человеческого капитала в цифровой образовательной и профессиональной среде / М. С. Оборин // Экономика. Налоги. Право. – 2022. – Т. 15, № 6. – С. 75-83. – DOI 10.26794/1999-849X-2022-15-6-75-83. – EDN MIWZBD.

15. Овчинников, Ю. Д. Цифровая образовательная среда в индивидуальных проектах школьников по ГТО / Ю. Д. Овчинников, В. В. Шпет // Кубанская школа. – 2024. – № 2(74). – С. 34-37. – EDN CAQDYA.

16. Овчинников, Ю. Д. 1.2. Социальные функции дистанционного образования в социальных потребностях общества / Ю. Д. Овчинников, И. С. Чубенко, К. Е. Голиков // Психологические аспекты организации дистанционного обучения : Коллективная монография / Отв. редактор А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск : ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2023. – С. 18-27. – EDN WTDVFI.

17. Приглашаем принять участие во II Всероссийском конкурсе научных статей «Цифровая трансформация в науке, образовании и спорте» [RL]. https://kgufkst.ru/novosti/34292/(Дата обращения 27.07.2024)

18. Сабитова, Н. Г. Использование электронной информационно-образовательной среды вуза в подготовке студентов медицинского вуза по развитию цифровой грамотности / Н. Г. Сабитова // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 1. – С. 5. – DOI 10.17513/spno.32352. – EDN PSPXGV.

19. Савченков, А. В. Концептуальные основы проблемы проектирования цифровой образовательной среды развития профессиональных компетенций педагога средствами информального образования / А. В. Савченков, Ш. Ш. Бечиев // Инновационное развитие профессионального образования. – 2023. – № 4(40). – С. 57-65. – EDN JYBWXL.

20. Толстых, О. С. Информационное сопровождение и контроль спортивных мероприятий средствами цифровых технологий / О. С. Толстых, Е. Г. Костенко // Исследование различных направлений современной науки : Сборник материалов VII-ой международной очно-заочной научно-практической конференции, Москва, 14 ноября 2022 года. Том 2. – Москва: Научно-издательский центр "Империя", 2022. – С. 102-106. – EDN PSZWPL.

21. Хубиев, А. Р. К вопросу о потенциале искусственного интеллекта, генеративного искусственного интеллекта и технологии блокчейн в гражданском процессе / А. Р. Хубиев // Государственная служба и кадры. – 2024. – № 2. – С. 269-272. – DOI 10.24412/2312-0444-2024-2-269-272. – EDN ERGVTL.

22. Федеральный проект «Цифроая образовательная среда» [RL]https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/(Дата обращения 2.08.2024)

23. Цифровая трансформация в науке, образовании и спорте [Электронный ресурс]: сборник статей / ред. коллегия: Г.Д. Алексанянц, З.М. Хашева, И.Г. Павельев, М.Г. Половникова, А.С. Тютюнников, О.С. Толстых. – Электронные данные. – Краснодар: КГУФКСТ, 2023. – электронный оптический диск.

24. Шевченко, Д. А. Конкурентоспособность вуза: методика оценки эффективности сайта вуза в системе Интернет / Д. А. Шевченко // Вестник РГГУ. Серия: Экономика. Управление. Право. – 2015. – № 3(146). – С. 111-126. – EDN TNXKMR.

25. Шевченко, Д. А. Эффективность веб-сайтов высших учебных заведений : методика оценки конкурентоспособности сайта вуза в интернет: учебное пособие для обучающихся по дополнительным профессиональным программам / Д. А. Шевченко,

Ю. В. Локтюшина ; Под редакцией Д. А. Шевченко, Ю. В. Локтюшина. – Москва : Межотраслевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров, 2014. – 141 с. – ISBN 978-5-91729-002-7. – EDN RTDRHL.

26. Федотова, В. С. Цифровая образовательная среда как результат цифровой трансформации образования / В. С. Федотова // Информация и образование: границы коммуникаций. – 2020. – № 12(20). – С. 22-26. – EDN GJWCEW.

27. Янова, М. Г. Организационно-педагогические условия формирования умений иноязычного взаимодействия обучающихся в цифровой образовательной среде вуза / М. Г. Янова, И. А. Озолина // Человек и образование. – 2024. – № 1(78). – С. 88-93. – DOI 10.54884/1815-7041-2024-78-1-88-93. – EDN PTISFL.

4.2. Методика формирования у курсантов ведомственного вуза цифровой активности в учебной деятельности

Цифровые технологии являются главным драйвером развития современного мира, встраиваясь во все сферы жизни общества, в том числе и образовательное пространство. В Стратегии развития отрасли информационных технологий в Российской Федерации на 2014-2020 годы и на перспективу до 2025 года говорится о том, что этапы качественного развития большинства отраслей, в том числе образования, связаны с внедрением цифровых технологий [7], направленных на формирование цифровой грамотности и компетенций будущих специалистов.

В настоящее время вузы вернулись в очный оффлайн-формат работы. Тем не менее, цифровые платформы, как вспомогательный инструмент, продолжают оставаться полем для взаимодействия и коммуникации преподавателя и обучающихся. Опыт использования цифровых инструментов для вовлечения и поддержания мотивации к познавательной деятельности в рамках учебного процесса у обучающихся, полученный в период ограничительных короновирусных мероприятий, плодотворно внедряется в образовательную деятельность ведомственного вуза.

Такой подход в современном российском образовании можно охарактеризовать высказыванием председателя национальной комиссии по этике в сфере искусственного интеллекта А. Незнамова, который объясняет, что «технологии продолжают развиваться, и мы видим лучшее решение о том, чтобы адаптировать сферу образования к их использованию» [4]. Применение цифровых инструментов в организации учебного процесса играет важную роль в сфере формирования цифровых компетенций обучающихся.

В работе рассмотрены конкретные примеры формирования цифровой активности курсантов ведомственного вуза на примере организации учебного процесса во ВЮИ ФСИН России при изучении дисциплины «Гражданское право», а также приводятся примеры использования традиционных педагогических методик обучения, которые дополняются использованием цифровых ресурсов.

Педагогические аспекты при применении цифровых инструментов в организации учебного процесса рассмотрены в трудах Л.К. Фортовой [10], А.М. Юдиной [13], Р.Е. Булата [1], А.А. Гофмана и А.С. Тимощука [2], А.М. Егорычева и Т.К. Ростовской [3], С.В. Кодрле [5], Н.А. Хорошильцевой [12]. Авторы работы разделяют мнение ученых по поводу того, что современные цифровые технологии, применяемые в преподавательской деятельности, являются неотъемлемыми инструментами при подготовке методических

материалов, преследующих задачу формирования цифровых компетенций обучающихся. Нельзя не согласиться с мнением доктора педагогических наук Р.Р. Фокина о том, что «учебная информация не может быть представлена только классической лекцией, формирующей понятийное мышление. Необходимы и образы, и действия» [9, с. 309], под которыми мы понимаем активное вовлечение обучающихся в учебный процесс посредством предоставления им возможности выполнять задания с применением цифровых технологий.

Авторы работы придерживаются позиции, что цифровая активность обучающихся позволяет глубже усваивать теоретический материал и отрабатывать навыки применения полученных знаний при анализе практических ситуаций. Авторы постулируют, что использование цифровых технологий в процессе обучения, а также выполнение заданий обучающимися на образовательных онлайн платформах способствует формированию цифровых навыков курсантов ведомственного вуза. Развитие цифровых компетенций обучающихся представляет собой возможность использования информационно-коммуникационных технологий для комфортной работы в цифровой среде, для взаимодействия с другими участниками образовательного процесса, для решения цифровых задач в будущей профессиональной деятельности. Такой подход коррелируется с особенностями современного поколения лучше воспринимать визуализированную и звуковую информацию, выполняя определенные задания, в том числе на образовательных онлайн платформах. В связи с этим, применение цифровых технологий позволяет донести информацию обучающимся в наиболее оптимальном и легко воспринимаемом виде.

Интересным примером, показывающим взаимодействие обучающихся и преподавателя в выполнении заданий в интерактивном режиме, является ежегодное участие во всероссийской акции «Входное тестирование» на образовательной платформе «Юрайт». Данный сервис позволяет преподавателю провести начальную диагностику знаний, с которыми обучающиеся начинают изучать дисциплину «Гражданское право», а курсантам оценить уровень подготовки и определить «пробелы» в знаниях теоретического материала. С этой целью преподаватель при помощи алгоритма-памятки организует регистрацию курсантов на образовательной платформе. Практика показывает, что современное поколение обучающихся активно принимают участие в данной работе. Как правило, входное тестирование можно проводить двумя способами. Во-первых, курсанты могут пройти тестирование самостоятельно (на наш взгляд, такой подход является малоэффективным, потому что при ответе на вопросы курсанты смогут найти всю информацию на просторах сети «Интернет» или в учебной литературе). Поэтому тестирование должно быть организовано при синхронном онлайн-прохождении с прокторингом либо при очном выполнении в компьютерных классах. При таком подходе в начале учебного года преподаватель имеет возможность изучить сильные и слабые стороны обучающихся в рамках предыдущих полученных знаний с целью дальнейшей возможности адаптировать учебный материал/программу при изучении дисциплины. Преподаватель самостоятельно определяет предмет тестирования, по которому оцениваются знания. В нашем случае речь идет о курсе «Обществознание», который содержит базовые вопросы, связанные с дальнейшим изучением дисциплины «Гражданское право». При прохождении теста курсанту требуется в течение отведенного времени ответить на 25 вопросов в теме. В конце тестирования в программе показываются общие результаты. На основании этого преподаватель совместно с курсантами обсуждает каждый вопрос, ответы на которые необходимо подтвердить правовыми нормами из конкретного нормативного правого акта (далее –

НПА). Стоит отметить, что работа с НПА осуществляется при помощи справочной правовой системы «КонсультантПлюс». Такой алгоритм действий позволяют курсантам использовать цифровые продукты для закрепления теоретических знаний по обсуждаемому вопроса пройденного теста. Полученные результаты входного тестирования сравниваются с результатами итогового тестирования, которое курсанты проходят перед промежуточной аттестацией в конце семестра (рис. 1). Полученные результаты входного тестирования можно использовать при индивидуализации обучения, в том числе со слабоуспевающими курсантами.



Рисунок 1

Описанный выше подход является одним из примеров того, что цифровизация мотивирует преподавателей адаптировать изучение гражданско-правовых дисциплин с использованием современного электронного инструментария, вовлекая в данный процесс обучающихся.

Еще одним примером методики преподавания гражданско-правовых дисциплин посредством использования цифровых технологий является проверка изученного материала по результатам прохождения правового квиза. Наиболее интересным форматом организации такого занятия является ситуация, когда правовой квиз в специальных программах (онлайн-сервисах) подготавливается самими обучающимися. В данном случае авторы работы придерживаются позиции применения методики геймификации в учебном процессе посредством выполнения интерактивных правовых заданий по дисциплине «Гражданское право». Обучающиеся при подготовке квиза могут использовать разные форматы для задания: выбор правовых норм, картинки-ассоциации с правовыми понятиями гражданских правоотношений, нелинейные опросы (следующие вопросы зависят от предыдущих), предлагать один или несколько вариантов ответов на поставленный вопрос. Главной целью прохождения правового квиза является систематизация изученного материала и проверка уровня владения информацией. Стоит отметить, что подготовка данного вида задания курсантами позволяет им углублять знания в определенных темах, критически анализировать используемый материал для «встраивания» его в содержание квиза, отработать навыки применения правовых норм при подготовке вопросов.

Авторы работы, являясь сторонниками применения элементов геймификации в учебном процессе, разделяют точку зрения Колосовой О.А., Бегичевой О.Л., которые определяют основную цель геймификации как «максимальное вовлечение учащихся в учебный процесс и мотивирование их на самостоятельное изучение новых правил» [6, с. 159]. Стоит отметить, что частое проведение повторяющихся интерактивных заданий может перестать влиять на мотивацию обучающихся. Необходимо отметить, что качественное внедрение геймификации в образовательный процесс посредством применением цифровых технологий требует больших затрат и ресурсов, времени как у педагогов, так и обучающихся, в том числе, когда они осуществляют подготовку проекта в виде квиза. Тем не менее, элементы геймификации при изучении теории и отработки навыков применения полученных знаний повышают вовлеченность аудитории. Именно в процессе игры, когда обучающиеся вовлечены в выполнение заданий и достижение конкретного результата,

формируются надпрофессиональные компетенции (soft skills обучающихся). Элементы геймификации с применением цифровых технологий можно рассматривать как инструмент для повышения мотивации обучающихся и формирования цифровых компетенций, учитывая когнитивные способности современного поколения.

Ярким примером формирования цифровой грамотности курсантов выступает работа с использованием нейросетей при подготовке к занятиям. В настоящее время пользоваться нейросетями могут даже те, кто не работает в сфере IT. Современные нейросети в рамках учебного процесса могут быть использованы для подготовки устных докладов и сообщений, презентаций и видеосюжетов по вопросам, которые обсуждаются на семинарских занятиях с целью углубления теоретического материала. Безусловно, самостоятельное прочтение оригинальных источников, правовых документов, самостоятельный анализ статистической информации по теме, самостоятельное выделение главной проблемы позволяют обучающимся «внутренне пережить» изучаемый вопрос. Мы понимаем, что современная нейросеть заменяет процесс самостоятельного поиска и сопоставления информации из различных источников, составляет инструкции, переводит и редактирует тексты, консультирует по различным вопросам, позволяет задавать дополнительные вопросы для уточнения информации, то есть выступает своеобразным помощником и коммуникатором в мире знаний. По мнению авторов, такой подход в учебном процессе позволит быстрее найти ответы на поставленные вопросы, но не позволит обучающемуся самостоятельно проанализировать ту информацию, которая требуется для подготовки занятия по дисциплине «Гражданское право», потому что за него это выполнит нейросеть. Общеизвестно, что самостоятельный поиск и обработка полученной информации (например, в виде составления ментальных карт, схем, решение практических ситуаций) позволят лучше усвоить теоретический материал и отработать навыки применения правовых норм при анализе спорных практических ситуаций в рамках гражданских правоотношений.

Вопросы возможности использования нейросети в образовательной деятельности обсуждаются на педагогических форумах, конференциях, рассматриваются в работах ученых. Педагогическое сообщество приходит к мнению, что нейросети должны быть помощниками при выполнении заданий, но не заменять работу самих обучающихся по поиску и анализу информации. Оценить практику внедрения и использования цифровых технологий в учебном процессе необходимо путем изучения мнения основных субъектов образовательной деятельности. Образовательная онлайн-платформа «Умскул» совместно с исследовательским центром «Позиция» в 2024 году провели исследование об использовании преподавателями нейросетей в учебном процессе. По результатам исследования 20% преподавателей используют нейросети в образовательном процессе. Более половины опрошенных преподавателей (53%) в возрасте от 20 до 30 лет считают, что нейросети обладают перспективами в образовании. Действительно, стоит отметить, что овладение техническими навыками и знаниями при работе с нейросетями позволит преподавателям экономить время при проверке работ обучающихся, подготовке презентационных материалов.

Интересны данные, полученные в ходе изучения мнения самих обучающихся об использовании нейросетей и других цифровых продуктов в учебной деятельности. С этой целью авторы работы был провели опрос курсантов 3 курса юридического факультета ВЮИ ФСИН России по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция. Авторы поставили перед собой задачу проанализировать мнение курсантов о значимости примене-

ния цифровых инструментов при проведении занятий. В опросе приняло участие 60 человек. Вопросы были размещены на платформе Moodle. Курсанты в полном объеме ответили на поставленные вопросы. По итогам данного исследования мы видим, что 79% опрошенных считают, что в учебном процессе необходимо на каждом занятии выполнять задания посредством использования цифровых инструментов или работая на интерактивных образовательных платформах с учетом имеющихся технических средств обучения.

Авторы работы полагают, что в рамках учебного процесса целесообразно использовать возможности нейросети для подготовки презентаций, которые визуализируют тот вопрос, который обучающиеся готовят в виде сообщений или докладов. Одним из примеров организации работы с нейросетью в рамках семинарского занятия по дисциплине «Гражданское право» является создание товарного знака некоммерческого юридического лица (федерального казенного учреждения) в рамках занятий по теме «Средства индивидуализации юридических лиц». Для работы были использована нейросеть Kandinsky, разработанная СберУниверситетом, и «Шедеврум». Все обучающиеся были объединены в подгруппы. Основная задача курсантов - сгенерировать товарный знак посредством составления грамотного текстового запроса, включающего в себя юридические термины и характеристики объекта (описание объекта). В основное описание можно добавлять модификаторы – дополнительные слова, которые помогают нейросети создавать изображение в определенном стиле, виде и качестве. От полноты сформулированного запроса будет зависеть полученный результат. Таким образом, курсантам необходимо хорошо знать теоретический материал, связанный с товарными знаками в гражданских правоотношениях, а также применять нормы Гражданского кодекса РФ. По итогам проделанной работы сгенерированные изображения будут представлены в виде товарных знаков. Полученные изображения каждая команда будет использовать при ответе на вопрос об особенностях участия учреждений и органов УИС в гражданских правоотношениях. Авторы считают необходимым уточнить, что полученные изображения на основании описания объекта не претендуют «на серьезность». Главная цель такого задания состоит в том, чтобы углубить знания обучающихся в изучении темы, сформировать цифровые навыки работы в конкретной программе и поддержать навыки коммуникативной работы в команде. На лицо тот факт, что, что современные цифровые технологии могут быть активным инструментом образовательного процесса, делая его более продуктивным и творческим.

В настоящее время распространена практика использования нейростей для анализа практических спорных ситуаций в рамках регулирования гражданских правоотношений. Одним из заданий, которые курсанты выполняют на практических занятиях по дисциплине «Гражданское право», является анализ и решение спорных правовых ситуаций на основе НПА. В определенных случаях для выполнения данного задания преподаватель предлагает курсантам использовать нейросеть для построения ответа с целью дальнейшего анализа правильности полученного результата. От курсантов требуется грамотно задать вопросы и описать спорную ситуацию для того, чтобы получить развернутый ответ. Алгоритм работы в нейросети при решении правовой ситуации следующий: обучающийся загружает текст правовой ситуации (промт), требующей юридического анализа, и задает конкретные вопросы. Нейросеть способна быстро изучать судебные дела, законодательные акты, составить юридический документ, проанализировать условия договора. Практика полученных результатов показывает, что нейросеть еще не может полностью раз-

бираться в обстоятельствах правового дела, которое требует учета различных юридических фактов, деталей, контекста, которые могут быть важными для принятия решения. Нейросеть не может, как юрист анализировать доказательства, историю.

В качестве иллюстрации того, что применение нейросети на занятиях помогает обучающимся в формировании цифровых навыков, является работа по анализу содержания условий гражданско-правового договора внесения предложений по его совершенствованию. Все обучающиеся объединяются в несколько команд и анализируют условия договора, в котором содержатся ошибки. Одна группа обучающихся выполняет данное задание при помощи нейросети. Основным выводом является то, что работа с нейросетью позволяет выполнить поставленное задание в разы быстрее, чем его выполняют обучающиеся, которые в своем доступе имеют «КонсультантПлюс». Тем не менее, работа команды, выполняющей задание самостоятельно, является более глубокой и позволяет помимо отработки навыков применения правовых норм развивать коммуникативные навыки общения. При работе с нейросетью по исправлению правовых ошибок в документе, программа выдала одинаковые варианты для всех пунктов юридического документа. Это говорит об отсутствии индивидуального подхода к созданию юридического документа. Выполнение таких заданий показывает, что на данном этапе развития искусственного интеллекта нейросеть имеет свои ограничения и не может полностью заменить юристов. Теме не менее, по мнению авторов нейросеть при использовании в учебном процессе помогает за короткий промежуток времени предоставить статистические данные, подборку НПА ко конкретным вопросам, а задача обучающегося использовать полученный материал, проанализировав его и сделав определенные выводы по правовой ситуации.

Цифровые навыки работы с образовательными платформами продолжают активно использоваться в случаях, когда по определенным причинам обучающиеся отсутствуют на занятиях. В образовательной деятельности ВЮИ ФСИН России процесс обучение реализуется посредством ЭОИС. На платформе Moodle обучающиеся знакомятся с теоретическим содержанием дисциплины, выполняют тестовые задания, задания на составления глоссариев, практические задания, решение которых прикрепляют в форме презентаций или текстовых документов. Такая методика преподавания «идет в ногу» с требованиями к организации учебного процесса в вузах.

Овладение навыками работы с цифровыми инструментами способствует формированию медиакомпетенций всех субъектов учебного процесса. Использование существующих цифровых программ расширяет перед обучающимися свободу выбора при оформлении материала. Использование информационных инструментов в учебном процессе, даже в рамках одного занятия, дает возможность отказаться от пассивного зачитывания содержания материала. Работы, подготовленные обучающимися и педагогами, подтверждают факт того, что учебный процесс может быть творческим, более информативным и интересным. Такой подход, когда педагоги и обучающиеся заинтересованы в качественном изучении материала, можно охарактеризовать, как «педагогическое сотрудничество, где обучающийся – равноправный участник педагогического процесса» [14, с. 204].

Педагоги понимают, что в настоящее время при подготовке будущих специалистов важно не только передавать теоретические знания, но и формировать у обучающихся навыки цифровой грамотности, взаимодействия в цифровой среде. С этой целью в рамках изучения дисциплины «Гражданское право» на итоговом занятии обучающимся предлагается защитить проектную работу в форме видеосюжета по вопросам защиты прав участников гражданских правоотношений. В течение семестра курсанты выбирают

определенную тему и подготавливают обучающее видео по выбранной проблеме. Отметим, что современное поколение обучающихся превосходно справляется с данной задачей используя различные цифровые инструменты при создании видео: видеосопровождение как дополнение к презентации, выполненной в том числе при помощи нейросетеи; короткий обучающий ролик при непосредственном участии самих курсантов. Сами обучающиеся утверждают, что видео является эффективным инструментом для изучения материала. Например, по результатам проведенного исследования одного из производителей программного обеспечения компании TechSmith 83% пользователей предпочитают получать информацию в формате видео, а не текста. Авторы работы полагают, что в российских вузах целесообразно использовать смешанные методики преподавания, начиная от классической лекции через цифровые инструменты создавать интерактивные задания и целые курсы, ориентированные, в том числе, на самостоятельное изучение материала и анализ содержания.

Роль педагога в цифровом образовательном пространстве должна быть ориентирована на формирование компетенций обучающихся, которые помогут им «добывать» новую информацию и применять ее для решения поставленных задач. По мнению автора, в наши дни главная зона роста – это научиться учиться и в целом коммуницировать в онлайн пространстве, транслируя имеющиеся навыки при изучении конкретных дисциплин гражданско-правовой направленности. При этом не стоит забывать, что у педагогов не всегда хватает сил и средств отслеживать электронный контент для обучения. Но образование должно быть современным, студентоцентричным, гибким, развивающимся по гуманистической модели образования с заинтересованностью всех участников: преподавателей, обучающихся, административного сектора. Авторы разделяют точку зрения Л.К. Фортовой, А.М. Юдиной, Е.Н. Романовой о том, что развитие информационно-коммуникативной культуры в высшей школе предоставляет реальную возможность интегрировать цифровое и социокультурное пространство [11, с. 204].

Такой современный формат работы еще раз подтверждает, что применение цифровых технологий направлено на развитие цифровых компетенций обучающихся. Рассмотренные выше примеры показывают, что авторы статьи ставят перед собой задачу активно применять цифровые технологии для формирования как цифровых, так и универсальных компетенций курсантов, которые будут необходимы в будущей профессиональной деятельности и в других жизненных ситуациях при решении разного уровня задач и проблем.

Не стоит забывать, что формированию указанных компетенций сопутствует эмпатия у обучающихся, которая помогает лучше понимать их эмоциональное состояние. При таком взаимодействии педагог сможет отличать ситуации, когда курсант ленится, а когда он находится в состоянии тревожности или когда он чувствует себя неуверенно в группе или во время занятия, выполняя определенные задания. Общеизвестно, что необходимо создавать эмоционально стабильную среду при проведении занятий, в том числе в дистанционном формате или с применением цифровых технологий, потому что именно в такой обстановке обучающийся легче принимает новые знания и идеи, он более открыт к новым концепциям и становится более активным при проведении дискуссий, решении кейс-задач, реализации проектных работ на цифровых образовательных платформах.

В работе показано, что организация проведения учебного занятия и использование различных методик, в том числе посредством цифровых образовательных платформ, при изучении теоретического материала и навыков применения норм российского законодательства при регулировании спорных правоотношений должны способствовать развитию

цифровых компетенций обучающихся при поиске, анализе и обобщении информации при изучении гражданско-правовых дисциплин. С другой стороны, искусственный интеллект в образовании не должен являться «универсальной знаниевой системой» и выполнять за обучающегося задания. Задача всех цифровых технологий, используемых в учебном процессе, способствовать максимально адаптивному персонализированному подходу, помогать учиться понимать больше, мыслить комплекснее. Авторы статьи разделяют точку зрения Тимощука А.С. в том, что цифровизация и цифровые компетенции должны стать ключевым фактором воспроизводства и усвоения знаний [8, с. 403]. В заключение необходимо отметить, что цифровые технологии – это такие информационно-коммуникативные инструменты, которые в современном мире являются, как писал Джон Дьюи, «подходящим способом для решения поставленных задач». Они помогают создавать реальные интерактивные кейсы, которые помогают практическим путем отрабатывать теоретические знания.

Список литературы

1. Булат, Р.Е. Проблемы и перспективы дистанционных образовательных технологий в очной форме обучения // Человеческий капитал. – 2022. – № 2 (158). – С. 48-50. [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: https://humancapital.su/wp-content/uploads/2022/02/202202_p042-051.pdf

2. Гофман, А.А., Тимощук, А.С. Педагогические аспекты цифровизации. В сборнике: VII Педагогические чтения, посвященные памяти профессора С.И. Злобина. Сборник материалов. В 3-х томах. – Пермь, 2021. – С. 14-17. [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46648633_32067086.pdf

3. Егорычев, А.М., Ростовская, Т.К. Перспективы развития профессионального образования в условиях глобализации мирового сообщества. – ЦИТИСЭ. – 2021. – № 1(27). С. 55-64. [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_45645416_40157143.pdf

4. Использование нейросети в образовании: нужны ли правила для урегулирования этого? [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: https://golossovesty.ru/articles/tekhnologii/Ispolzovanieneyrosetivobrazovaniinuzhny lipraviladlyaregulirovaniyaetogo.html

5. Кодрле, С.В. Специфика применения дистанционных образовательных технологий в обучении иностранному языку в вузе // ЦИТИСЕ. – 2022. – № 3 252 (33). – С. 317-327. [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_49586370_51916634.pdf

6. Колосова О.А., Бегичева О.Л., Завельская И.М. Геймификация образования: за и против // Человеческий капитал. – 2022. – № 12-2(168). – С. 159-166. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49848084

7. Стратегия развития отрасли информационных технологий в Российской Федерации на 2014-2020 годы и на перспективу 2025 года: распоряжение Правительства РФ № 2036-р от 1 ноябр. 2013 г. // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2013. - № 46. – Ст. 5954.

8. Тимощук А.С. COVID-19: цифровые трансформации в образовании // Сборник статей: Классический университет: история и современность. Материалы II-й Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвященной

90-летию Удмуртского государственного университета. Ижевск, 2021. С. 403-405. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46562584_34560983.pdf (дата обращения: 20.02.2022).

9. Фокин Р.Р. Современное электронное обучение и педагогический принцип наглядности // Информационно-телекоммуникационные системы и технологии (ИТСиТ-2014). Кемерово, 2014.

10. Фортова Л.К., Комиссарова С.В. Геймификация в образовании / Синопсис современного образования: материалы первого российско-китайского международного педагогического форума с дистанционным участием: 25-26апреля 2024 г. – Ульяновск: ЗЕБРА, 2024.

11. Фортова Л.К., Юдина А.М., Романова Е.Н. Современные подходы к образовательным практикам в контексте цифрового пространства // Мир культуры, науки, образования. 2020. № 2 (81). С. 204-207. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_42837031_86229684.pdf (дата обращения: 20.02.2022).

12. Хорошильцева, Н.А. Модель цифровых компетенций // Достойный труд – основа стабильного общества. Материалы X Международной научнопрактической конференции. – 2018. – С. 186. [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36929476_18739297.pdf

13. Юдина А.М. К вопросу о сущности информационно-коммуникативной культуры студентов современного университета // Перспективы науки. – 2023. - № 6 (165).

14. Lyubov Fortova, Anna Yudina, Svetlana Komissarova Teacher's Image of a Higher Educational Institution of the Federal Penitentiary Service of Russia during Distance Learning // Proceedings of the IX International Scientific and Practical Conference «Current problems of social and labour relations» (ISPC-CPSLR 2021). Proceedings of the IX International Scientific and Practical Conference. Amsterdam, 2022. С. 203-207. DOI: https://doi.org/10.2991/assehr.k.220208.036. [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48733602_30728127.pdf

4.3. «Event-технологии» как инструмент реализации внеучебной и досуговой деятельности образовательных мигрантов (на примере работы интерклуба)

В последние годы увеличивается количество студентов из других стран, обучающихся в российских вузах, в том числе и в Уфимском университете науки и технологий.

Студенты-мигранты, приезжающие для обучения в Россию, плохо знают русский язык, у них отсутствуют достаточные для социализации знания об основах российского законодательства, культуры и истории, традиций и норм поведения в быту, что затрудняет их вхождение в российское общество.

В связи с обучением иностранных студентов возникают определенные социальные риски как для самих образовательных мигрантов, так и для принимающего российского общества. На наш взгляд, необходимо минимизировать данные риски, способствовать снижению конфликтогенности, а также разработать программу социальной и культурной адаптации и интеграции данной группы студентов.

В условиях высокой конкуренции в мире образовательных услуг реализация этой задачи предполагает не только внедрение инноваций в образовательный процесс, но и создание благоприятных условий для иностранных студентов. Однако какими бы благо-

приятными они ни были, эти условия будут отличаться от условий в родной стране мигранта, а, следовательно, ему потребуется к ним адаптироваться. Задача состоит в том, чтобы иностранный студент адаптировался к процессу обучения, а не процесс обучения адаптировался к иностранцам.

Студенты, приезжающие к нам, должны с первых дней пребывания в России адаптироваться к вузу, к особенностям проживания в общежитии, к жизни в другой стране: к ее культуре, традициям, существующей общепринятой системе норм и ценностей. Именно поэтому большое значение имеет организация деятельности по адаптации иностранных студентов, как на факультете, так и в ВУЗе.

На современном этапе развития высших учебных заведений складывается многообразная система молодежных объединений и движений – множество клубных объединений, экологические движения, творческие клубы со своей субкультурой и т.д.

В последнее время всё чаще среди всех форм студенческой самоорганизации называют студенческие клубы. По мнению К.И. Хуртаева руководителя Комиссии по гармонизации межнациональных отношений и патриотическому воспитанию Совета Минобрнауки России по делам молодежи, создание подобных «площадок (клубов межнациональной/интернациональной дружбы, советов землячеств, палат национальностей и т.д.) в виде системы студенческих организаций, главной задачей которых является знакомство и сближение молодежи разной национальности, ее взаимодействие на основе укоренения патриотизма и гражданской идентичности, изучения отечественной истории, литературы и культуры народов России» является приоритетной задачей государственной национальной политики РФ в сфере образования, в соответствии с подпунктом е пункта № 21 раздела III Указа Президента РФ № 1666 от 19.12.2012г. «О стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [2, С. 14-15].

Организация работы по адаптации иностранных студентов реализуется в условиях не только учебной, но и внеурочной деятельности. Следовательно, важнейшим этапом языковой работы является введение студента-мигранта сначала в образовательную микросреду, а затем постепенное расширение ее рамок до всех сфер и ситуаций общения.

По мнению Е.В. Клюшникова, преподавателя Тверского государственного университета, для ускоренного решения проблем адаптации иностранных студентов российских вузов необходимо не только совершенствование системы обучения русскому языку и введение специального страноведческого курса для просвещения в сфере традиций, обычаев, но и создание условий для индивидуальной помощи каждому иностранному студенту в рамках досуговой деятельности» [3].

Как подтверждает опыт работы с образовательными мигрантами, успешной адаптации способствует организация целенаправленного досуга, которая включает разные направления: знакомство с историей, культурой, местными традициями через цикл межкультурных мероприятий, участие студентов в спортивно-оздоровительных, культурно-просветительских, туристско-краеведческих и других мероприятиях вуза. Межличностное взаимодействие между российскими и иностранными студентами в рамках организованного досуга позволяет решать не только образовательные задачи, но и задачи по адаптации иностранных студентов в социум.

Работа в сфере адаптации и интеграции академических мигрантов должна быть направлена на создание в рамках вуза адаптационной социальной среды, в которой возможна профессиональная, социальная, культурная и бытовая самореализация иностранных студентов в атмосфере межнационального сотрудничества и толерантности.

Авторы пособия «Адаптация иностранных студентов. Методики. Подходы. Практики» считают, что одной из эффективных практик по адаптации и интеграции академических мигрантов в российское общество является создание самими академическими мигрантами организационных форм, таких как объединения, ассоциации, клубы: «Создание объединений, клубов и ассоциаций может способствовать более успешной и эффективной адаптации и интеграции иностранных студентов. При этом кооперация и взаимодействие необходимы не только обучающимся, но и тем, кто с ними работает [1, С.16]. Среди современных трендов организации работы с иностранными студентами становится появление клубов: «В последнее десятилетие, под влиянием новых интеграционных подходов, традиционные Советы иностранных студентов меняют свой формат и уступают место клубам международного общения» [1, С. 21].

Обобщая опыт организации досуговой деятельности среди академических мигрантов ведущих российских вузов разных регионов Российской Федерации, О.Б. Ефимова и А.Н. Якимов приводят примеры деятельности Клуба «Только по-русски»: адаптация иностранных студентов в условиях российского вуза (Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь); Студенческого интернационального клуба «LUNN Globe» (ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова»); Интерклуба ЮФУ (Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону) и других, программы которых включают преимущественно мероприятия, основанные на технологии образовательного события (event-технологии): китайский новый год, кулинарный фестиваль, Welcome-party и вечер знакомств «Let’sGetAcquainted» и т.д.

Поскольку клуб как форма организации внеурочной и досуговой деятельности для академических мигрантов становится актуальной и востребованной, в дальнейшем мы рассмотрим особенности данной формы работы с иностранными студентами.

Деятельность интерклуба «Глобус» по адаптации студентов-мигрантов направлена на создание конструктивного диалога между прибывшими мигрантами и принимающим российским сообществом, в результате работы которого предполагается создать молодежную диалоговую площадку, которая позволит на основе совместной деятельности сформировать положительное эмоциональное отношение, мотивацию к установлению позитивных связей студентов-мигрантов с новой образовательной средой.

Выбирая данную форму взаимодействия с образовательными мигрантами, мы учитывали ряд факторов.

Во-первых, на основе «Методических рекомендаций об организации работы общеобразовательных организаций по оценке уровня языковой подготовки обучающихся несовершеннолетних иностранных граждан» (2022г.), содержащие рекомендации об организации работы с обучающимися иностранными гражданами целесообразно организовать наряду с полным погружением иностранных студентов в образовательную среду(посещение лекций, практических занятий) и работу интерклуба «Глобус» как тьюторское сопровождение российскими студентами старших курсов, что позволит организовать продуктивный диалог между иностранными и российскими студентами.

Во-вторых, наиболее эффективными методами работы с иностранными студентами, по мнению методистов, «признаются практико-ориентированные мероприятия» [5, С. 27], позволяющие организовать интерактивное взаимодействие на основе event-со-бытия.

В-третьих, организация мероприятий в формате клуба строится с учетом принципа взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности (аудирования, говорения, чтения,

письма) и имеют коммуникативную направленность, что способствует прежде всего языковой адаптации, которая является одним из главных факторов успешной интеграции в российское общество.

Цель проекта, разработанного совместно студентами и магистрантами филологического факультета Башкирского государственного университета и Бирского филиала УУНиТ: создание уникальной молодёжной диалоговой образовательной площадки с целью содействия образовательным мигрантам, обучающимся в Башкирском государственном университете и его филиалах, в социокультурной и языковой адаптации и успешной социальной интеграции на территории Республики Башкортостан.

Задачи проекта: 1) сформировать положительное эмоциональное отношение, мотивацию к установлению позитивных связей студентов-мигрантов с новой образовательной средой, страной; 2) создание конструктивного диалога между прибывшими мигрантами и принимающим российским сообществом на основе проведения индивидуальных и групповых мероприятий, формирующих представление о России и ее жителях, толерантное отношение к людям разных национальностей; 3) работа интерклуба «Глобус» разработана с учетом средо-ориентированного подхода как важной составляющей современной образовательной парадигмы и включает основные направления по адаптации: лингвистическое, историческое, юридическое, религиозное.

Проект представляет собой уникальное решение актуальной проблемы адаптации образовательных мигрантов, включает разработку и проведение разнообразных интерактивных занятий и мероприятий по адаптации образовательных мигрантов, обучающихся в Башкирском государственном университете.

В ходе исследования была реализована модель работы интерклуба «Глобус», состоящая из 4 этапов и включающая мероприятия, проведенные на основе event-технологий [4, С. 200]:

- этап адаптации (экскурсия по вузу, анкетирование иностранных студентов, тимбилдинг «Добро пожаловать в Россию! Добро пожаловать в УУНиТ»;

- этап просветительский (квест «В мире русской фразеологии», мастер-класс «Русская национальная кухня», праздник «Новый год в России» и др.;

- этап интеграции в социокультурную среду вуза и городского сообщества через общественную деятельность (многоязычный песенно-поэтический флешмоб «Языков много – страна одна», военно-спортивный конкурс «А ну-ка, парни» и т.п.);

- этап медиации (участие в общественных акциях, студенческом отряде БФ УУНиТ, митап «Россия глазами иностранцев» и др.).

I этап включает адаптацию иностранных студентов к социокультурной среде обитания, а также адаптацию российских студентов к приезжим. На этом этапе работа интерклуба включала в себя следующие мероприятий: ознакомительные экскурсии по университету, экскурсии по достопримечательностям и музеям города, проведение анкетирования среди российских и иностранных студентов.

Нами проведено анкетирование с целью выявления основных проблем, возникающих у иностранных студентов во время адаптации к новым условиям.

На II, просветительском, этапе целесообразно включать в мероприятия, проводимые в рамках работы интерклуба, просветительские формы занятий, которые формируют компоненты общероссийской гражданской идентичности посредством просвещения молодежи в вопросах истории, географии и культуры (интерактивные праздники, мастер-классы, просветительские лекции и др.).

На III этапе, этапе интеграции в социокультурную среду вуза и городского сообщества через общественную деятельность, необходимо вовлекать студентов в проекты и мероприятия, направленные на решение социально важных проблем общества, которые направлены на деятельностное формирование гражданской идентичности. Это спортивные турниры по футболу, волейболу, настольному теннису, военно-патриотические игры и др.

Четвертый этап, этап медиации, предполагает выявление из числа студентов неформальных лидеров разных национальностей с целью подготовки из них медиаторов, которые сами активно будут в дальнейшем активно привлекать студентов к участию в различных вузовских, городских, республиканских, всероссийских мероприятиях.

Периодичность работы интерклуба – 1-2 раза в месяц.

Деятельность интерклуба «Глобус» в 2021-2024 г.г., организация и проведение event-со-бытий в рамках работы клуба позволили сделать ряд обобщений и выводов, а также методических рекомендаций с целью совершенствования дальнейшей деятельности интерклуба.

Во-первых, разрабатывая сценарии, на основе которых были проведены мероприятия I и II этапов, мы реализовали 2 тип образовательного события, предполагающего непосредственное активное участие обучающегося в нем. Как мы и ожидали, на первых мероприятиях иностранные студенты чувствовали себя скованно при общении с незнакомыми российскими студентами, стеснялись говорить по-русски, чаще общались между собой на своем родном языке, поэтому большую часть мероприятий разрабатывали и проводили российские студенты-тьютеры, включая в каждое занятие элементы интерактивности, которые помогают создать непринужденное общение, вызвать положительную мотивацию, используя различные формы взаимодействия индивидов между собой при осуществлении ими совместной деятельности.

На каждое мероприятие помимо иностранных студентов приглашались студенческие группы 1, 2 и 4курсов. Наиболее активными иностранные студенты были, когда в мероприятиях участвовали студенты 1 курса (11 и 12 группы), более близкие по возрастным характеристикам, т.к. преимущественно с целью адаптации мы работали с иностранными студентами, только поступившими в вуз.

Выполнение интерактивных заданий было коллективным (всеми присутствующими) или в мини-группах по 4-5 человек, состоящих из российских и иностранных студентов.

Приведем примеры заданий, которые нами были включены в занятия.

Например, в ходе интерактивной экскурсии, организованной волонтерами, командам первокурсников, состоящих из российских и иностранных студентов, предлагалось выполнить совместное задание. Приведем пример маршрутного листа одной из команд:

<table>
<tr><td colspan="2">ВЫСТАВОЧНЫЙ ЗАЛ БИРСКОГО ФИЛИАЛА УУНиТ
3 ЭТАЖ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА</td></tr>
<tr><td>  </td><td>Маршрутный лист
1. Найдите кошку в выставочном зале.
2. Как называется картина в зеленой раме?
3. Сделайте фото у понравившейся картины, фото выложить на странице ВК Интерклуб «Глобус» Бирского филиала УУНиТ https://vk.com/public222540152</td></tr>
</table>

В ходе тимбилдинга «Добро пожаловать в Россию! Добро пожаловать в Бирский филиал Уфимского университета науки и технологии» нами были использованы такие формы командного интерактивного взаимодействия: групповой проект (команды по 3-4 человека, состоящие из российских и иностранных студентов), в ходе выполнения которого каждая команда должна подготовить рассказ об одном из этносов (башкиры, татары, марийцы, таджики, казахи, узбеки, русские) по следующему плану:

- краткая история этноса;
- 3 известных героя (записать на листе)
- 3 традиции (записать названия на листе и рассказать)
- известный писатель и произведение (записать на листе)
- известный художник или музыкант (записать на листе)
- 3 важных исторических события (записать дату и событие)
- 2 пословицы (записать и русский вариант подобрать)
- на национальном языке произнести приветствие, слова «спасибо», «друг», «мир».

Основная часть тимбилдинга была посвящена знакомству с этносами, представители которых обучаются в Бирском филиале УУНиТ, поскольку для создания конструктивного диалога между прибывшими иностранными студентами и принимающим российским студенческим сообществом необходима кросс-культурная коммуникация.

Все группы смогли внести свой вклад в создание проекта, в ходе поиска информации студенты узнали о героях, важных исторических событиях и традициях каждого народа, известных представителях в разных областях культуры (музыке, живописи, литературе), нашли пословицы, характеризующие особенности менталитета каждого народа, научились произносить на разных языках слова «спасибо», «друг», «мир».

Каждая группа с увлечением защитила свой проект. Это стало не только очередным шагом в укреплении дружеских связей между коллегами, но и отличной возможностью расширить свои знания о разных культурах и народах мира.



Рисунок 1 - Участники тимбилдинга представили свои проекты

В ходе мероприятия «Новый год в России», знакомя с историей старого нового года и Святками, командам, состоящим из российских и иностранных студентов, предлагалось «поколедовать» – совместно исполнить одну из колядок:

Коляда приходит в гости,
Все дела свои отбросьте!
Будет радость, будет пир
В каждом доме будет мир!
Колядуем, колядуем,
Песни с танцем чередуем!
И вприсядку, и кругом,
Угощайте пирогом!



Рисунок 2 - Фрагменты мероприятий интерклуба «Глобус»

Интерактивные конкурсы требовали от студентов из разных стран совместной продуктивной работы: им нужно было командой вырезать снежинку, написать поздравление с Новым годом и украсить елку, отгадать названия праздничных новогодних блюд русской, башкирской, таджикской, узбекской и туркменской кухонь, вспомнить и вместе спеть популярную новогоднюю песню.

Чтобы встретить самого главного новогоднего гостя в соответствии с русской традицией, участники праздника на разных языках (Кыш Бабай (по-башкирски), Бобои Барфи (по-таджикски), Аяз Баба (по-туркменски), Корбобо (по-узбекски) дружно позвали Дедушку Мороза 3 раза.

Интерактивное общение играет огромную роль в процессе социализации, а также в дальнейшем развитии и реализации личности. Кроме того, именно оно способствует формированию устойчивых социальных связей. Перечисленные формы работы способствовали возникновению диалога между участниками мероприятия, иностранные студенты вступали в коммуникацию, говорили на русском языке, осуществлялся процесс аккультурации, в ходе которого идет присвоение новых лингвистических и культурных кодов, ценностей и поведенческих норм не только иностранными студентами, но и российскими. Выполнение заданий происходило в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволило не только получить новые знания, но и развить наиболее высоком уровне формы сотрудничества.

Подобные формы коммуникации (совместное выполнение заданий российскими и иностранными студентами) была продуктивной и в ходе творческих игровых заданий, которые также являются обязательными характеристиками образовательного события практики event-технологиии.

Так, российские студенты, организаторы event-события, включили следующие игровые элементы, которые способствовали раскрепощению участников, снятию напряжения и тревожности:

1) игра «Назови растение»: один из членов команды по запаху должен определить пряности с завязанными глазами, например, чеснок, перец, лавровый лист, корица и объяснить их назначение;

2) игра «Снеговик»: каждая пара получает по 3 воздушных шарика (ненадутых), их нужно надуть и «слепить» их них снеговика при помощи скотча («Новый год в России»);

3) игра «Парад фразеологизмов»: командам нужно отгадать, какой фразеологизм показывают жестами и мимикой ведущие, на столе представлены предметы, которые входят в состав фразеологихмов (*соль, яблоко, пряник, сливки, хлеб*). Та команда, которая первой отгадывает – получает в качестве приза отгаданный предмет («В мире русской фразеологии») и др.

При организации мероприятий интерклуба «Глобус» реализовывалось и такие требования как неожиданность, сюрпризность, театрализованность действий и использование яркой наглядности.

Об эффективности выбранных форм event-технологии при проведении мероприятий просветительского этапа свидетельствуют следующие аспекты:

- во-первых, повысилась общая активность участия иностранных студентов: они с каждой встречей становились все активнее, особенно на мероприятии «Новый год в России» не только практически все принимали участие в конкурсах и заданиях, по сравнению с первым мероприятием, где в основном активными были только 2-3 студента;

- во-вторых, общение на русском языке становится более свободным: от неполных ответов на первых двух встречах интерклуба перешли к развернутым монологическим высказываниям (например, удачно справились с заданием: украшая елку новогодними игрушками, произнести пожелания на будущий год);

- в-третьих, у иностранных студентов от встречи к встрече адаптация к новым условиям общения происходила за более короткое время. Состав участников встреч интерклуба со стороны иностранных студентов был почти всегда постоянным, но российские участники каждый раз менялись. Но если на первом занятии практически до конца иностранные студенты вели себя настороженно, практически даже не попробовали пироги и блины, то на мероприятиях, посвященных русской кухни и новому году, не только сами активно участвовали в приготовлении, но и угощали российских студентов, не постеснялись исполнить новогоднюю песню на сцене;

- в-четвертых, следует отметить повышение уровня заинтересованности у российских студентов жизнью образовательных мигрантов. Вначале и российские студенты вели себя настороженно, чаще звучало местоимение «они», пытались держать дистанцию, в конце чаще звучали фразы типа «вместе сделаем», «вместе выполним» и местоимение «мы», что, на наш взгляд, является важным показателем толерантного отношения в полиэтнической среде.

Характеризуя работу интерклуба Глобус» на этапе интеграции в социокультурную среду вуза и городского сообщества через общественную деятельность (III этап), следует выделить следующие основные отличительные моменты в организации и проведении мероприятий:

1) основная роль в подготовке и проведении мероприятий в рамках интерклуба этого периода принадлежит иностранным студентам: они сами участвуют в разработке сценариев мероприятий, приглашают гостей и участников встречи;

2) иностранные студенты не только активно участвуют в вузовских мероприятиях и проектах, выходящих за рамки работы интерклуба и направленных на решение социально важных проблем общества: спортивные турниры, военно-патриотические игры, творческие конкурсы.

Например, иностранные студенты из Таджикистана, обучающиеся в Бирском филиале УУНиТ, в рамках работы интерклуба «Глобус» организовали и провели многоязычный песенно-поэтический флэшмоб «Языков много – страна одна», посвященный Международному дню родных языков [Пресс-центр БФ УУНиТ |ВКhttps://vk.com/press.center.bfbashgu?ysclid=leu3sv9z1o573152351].

Интересным для участников встречи был просмотр видеофильма о Таджикистане, подготовленный самими студентами и знакомящий с историей этой удивительной страны. Студенты из Узбекистана и Туркменистана не только почитали стихи на родном языке, но

и угостили всех участников национальными десертами разных народов и интерактивную викторину, которая познакомила с историей самых популярных сладостей набот, халва, пахлава, лукум, пастила, катлама.



Рисунок 3 - Фрагменты Многоязычного песенно-поэтического флэшмоба

Данное мероприятие демонстрирует, что большая часть иностранных студентов вовлечена в социокультурную среду вуза через общественную деятельность, направленную на решение социально важных проблем общества и формирование гражданской идентичности.

Одним из самых ярких мероприятий в работе интерклуба в 2023-2024 учебном году стало проведение по инициативе иностранных студентов 1 курса факультета филологии и межкультурных коммуникаций из Туркменистана праздника «Навруз», на который они пригласили преподавателей и российских студентов и познакомили гостей с традициями празднования Навруза в Туркменистане. Они встречали и угощали гостей национальными блюдами, которые сами приготовили. Ведь по традиции, в Туркменистане Навруз празднуют в кругу семьи за красиво и богато накрытым столом.



Рисунок 4 - Фрагменты праздника Навруз в Бирском филиале УУНиТ

Несмотря на то, что участие в спортивных турнирах и военно-патриотических играх, не запланировано планом работы интерклуба «Глобус», но активное участие в подобных мероприятиях со стороны иностранных студентов, в большой мере можно назвать и достижением деятельности интерклуба.

Работа в этом направлении является перспективным для дальнейшего развития интерклуба и будет запланирована в следующем учебном году, когда интерклуб «Глобус» продолжит свою работу.

За время работы интерклуба «Глобус» в 2021-2024 г.г. проведено более 30 мероприятий, в которых участвовали российские и иностранные студенты, обучающиеся в Бирском филиале УУНиТ на 1-4 курсах.

С целью оценки эффективности процесса адаптации иностранных студентов нами проведен гугл-опрос, который включал ряд вопросов, которые нам помогли оценить эффективность работы интерклуба и определить дальнейшие перспективы развития.

Работа интерклуба «Глобус» ориентирована прежде всего на адаптацию иностранных студентов, обучающихся в Бирском филиале УУНиТ, поэтому большая часть участников – это студенты 1 курса. Результаты представлены в диаграммах 1 и 2:

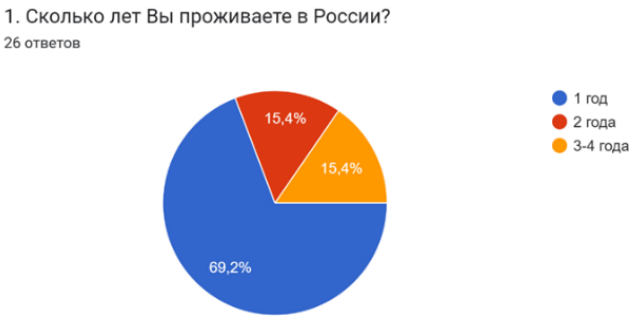


Диаграмма 1



Диаграмма 2

Анализ результатов позволяет сделать вывод, что процент положительно относящихся иностранных студентов к обучению в российских вузах, в том числе Бирском филиале УУНиТ, является достаточно высоким: все принявшие участие в опросе студенты отметили, что им нравится учиться в данном вузе, что свидетельствует о том, что студенты за время обучения они смогли адаптироваться к условиям жизни в России. Результаты представлены в диаграмме 3:

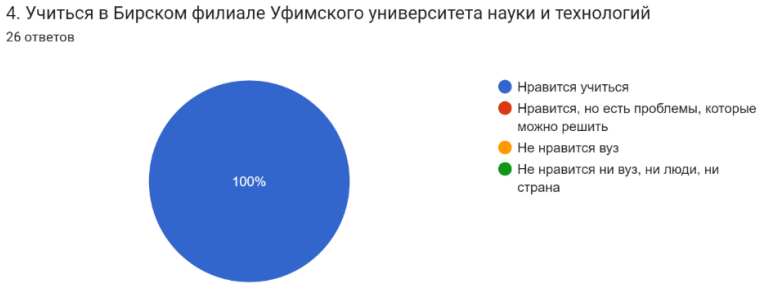


Диаграмма 3

Кроме того, сами иностранные студенты заинтересованы в том, чтобы процесс адаптации проходил быстрее и успешнее, поэтому, планируя дальнейшее обучение, считают, что наряду с учебной деятельностью необходимо всестороннее взаимодействие с

российским социумом и более активное включение в разные формы социализации, в том числе и активное участие в мероприятиях, проводимых в рамках интерклуба «Глобус». Так, отвечая на вопрос: «Посещали ли вы мероприятия, проводимые для иностранных студентов в Бирском филиале УУНиТ?», большая часть респондентов (68%) отметили, что «часто» посещали такие мероприятия, 28% тоже становились участниками: «иногда» посещали; лишь 4% опрошенных в течение учебного года ни разу не посещали данных мероприятий. Результаты ответов приведены в диаграмме 4:

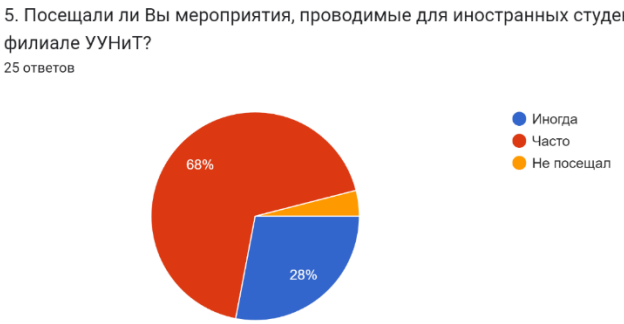


Диаграмма 4

Таким образом, работу интерклуба «Глобус» по социокультурной и языковой адаптации иностранных студентов можно рассматривать как успешную альтернативную образовательную систему в адаптации иностранных студентов.

Положительным моментом деятельности взаимодействия с иностранными студентами в рамках неформального общения является и снижение уровня неприятия условий российского социума (традиций, норм, ценностей): снизилось количество иностранных студентов (при первом опросе их было 12%, которые не принимали культурные нормы и ценности, характерные для большинства россиян), то при повторном анкетировании только 7% не приминают ни россиян, ни страну. Кроме того, данные опроса свидетельствуют, что данная группа студентов готова знакомиться с культурными достижениями и традициями нашего региона (участвовать в экскурсиях, посещать музеи и театры и т.д.).

Положительный результат данного вида деятельности распространяется и на представителей российского общества, так как появляется возможность развития толерантности, освоения новых, современных направлений межличностного общения.

Проанализировав работу интерклуба «Глобус» с 2021 по 2024 г.г., можно сделать вывод, что нами верно для успешного взаимодействия был выбран формат event-мероприятий.

При проведении мероприятий в рамках интерклуба мы реализовывали событийный подход, т.е. организация уникальных событий представлена в виде технологии реализации уникальных событий, где в первую очередь ставится цель удовлетворение личностных запросов и желаний участников.

Деятельность интерклуба «Глобус» представляет собой целый комплекс лингвострановедческих интерактивных занятий: межкультурный коммуникативный тренинги, мастер-классы; игры, праздники и т.д.

Организация деятельности интерклуба осуществлялась в рамках деятельностно-коммуникативного и лингвокультуроведческого подходов.

Организация представления материала на занятиях учитывает принцип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности и коммуникативную направленность.

Работа строится «с учетом принципа взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности (аудирования, говорения, чтения, письма) и имеют коммуникативную направленность, что способствует прежде всего языковой адаптации, которая является одним из главных факторов успешной интеграции в российское общество» [5, С.27]. Задания каждого из мероприятий направлены на развитие и совершенствование у иностранных обучающихся речевых умений в области чтения, аудирования, говорения и письма. Например, в ходе проведения занятия на тему «Добро пожаловать в Россию! Добро пожаловать в УУНиТ» были запланированы следующие задания с учетом развития всех видов речевой деятельности:

- игра «Знакомство по кругу»: участники клуба (иностранный и российские студенты) встают в круг. Первый называет свое имя, второй участник называет свое имя и повторяет имя соседа, 3 участник должен назвать свое имя и повторить имена, которые прозвучали до этого и т.д.;
- рассказ об особенностях употребления отчеств в русском этикете;
- просмотр видео о значении фразеологизма «скатертью дорога»;
- командная проектная работа: презентация и рассказ об одном из этносов и др.

Коммуникативная составляющая занятий была направлена преимущественно на практическую отработку устных видов речевой деятельности, а именно, аудирования и говорения. Рассмотрим систему речевых заданий на примере мероприятия «Новый год в России» как комплексное развитие всех видов речевой деятельности:

- игра «Угадай мелодию», прослушать отрывок песни, отгадать название, рассказ ведущего об истории создании песни (говорение и аудиторвание);
- рассказ ведущих о Старом новом годе, Святках и святочных гаданиях (аудирование);
- просмотр фрагмента фильма «Ночь перед Рождеством» (аудирование);
- участие в святочных гаданиях (говорение);
- новогодний хоровод (говорение).

Одной из важных характеристик деятельности интерклуба «Глобус» как event-событий является реализация воспитательной (пропаганда ценностей уникальности человека, здорового образа жизни, формирование отношения к миру, к самому себе) и социокультурной (приобщение к национальной и региональной культуре) функций event-технологии.

Проведение каждого занятия интерклуба имело высокую лингвострановедческую ценность, включало большое количество материалов, знакомящих:

1) с культурой, традициями, обычаями народов России;

2) с культурой, традициями тех стран, откуда приехали иностранные студенты.

Мероприятие «Новый год в России» знакомил не только с традициями празднования нового года в нашей стране (новогодние песни, святочные гадания, салат «Оливье» как национальное новогоднее блюдо), но и участники праздника узнали про новогодние традиции в Таджикистане: на новогоднем столе обязательно жареное мясо с картошкой, таджикские мантыс тыквой, кабурга (рулетики из бараньей вырезки), самбуса (лоеные пирожки с начинками),пилита (аджикский аналог хвороста) и пашмак (таджикская сахарная халва с мукой).

В ходе Многоязычного песенно-поэтического флэшмоба «Языков много – страна одна» звучали песни, стихи на таджикском, русском, марийском, татарском языках, про-

водилась дегустация и знакомство с этимологией названий десертов разных национальных кухонь (хворост, халва, чак-чак, набот, рахат-лукум).

Подобный межкультурный обмен позволяет российским и иностранным студентам стать равноправными партнерами в межкультурном диалоге, способствует эффективному взаимодействию представителей различных этносов, уважению, принятию и пониманию системы ценностей различных культур, что в свою очередь является условием бесконфликтного сосуществования народов.

Таким образом, деятельность интерклуба «Глобус» по социокультурной и языковой адаптации иностранных студентов, обучающихся в Бирском филиале УУНиТ, можно признать перспективной. Однако, для дальнейшей эффективной работы и распространения положительного опыта данного поликультурного объединения студентов необходимо решить ряд проблем, которые наметились за рассматриваемый период. Во-первых, работа интерклуба организована студентами по личной инициативе, которые занимаются бесплатно общественно полезными делами, но для более активной деятельности (проведение конкурсов, поездок, экскурсий) необходимо финансирование, которое не могут позволить себе студенты. Во-вторых, с целью совершенствования работы с иностранными студентами, на наш взгляд, необходимо расширение общевузовских контактов, проведение совместных мероприятий для иностранных студентов, обучающихся в Уфимском университете науки и технологий.

Работа интерклуба «Глобус» по социокультурной и языковой адаптации образовательных мигрантов в течение 3 лет позволила представить и обобщить опыт внеучебного взаимодействия российских и иностранных студентов и рассмотреть возможность участия в грантах с целью организовать на более высоком уровне с привлечением большего количества студентов.

Работа, проделанная в рамках исследования данной проблемы, наши интерпретации и объяснения нуждаются в дальнейшем изучении и разработки возможных форм работы с иностранными студентами в рамках преподавания русского языка как иностранного.

Список литературы

1. Ефимова, О.Б., Якимов, А.Н. Адаптация иностранных студентов. Методики, подходы, практики // С-Пб, 2020. – 45с.

2. Зорина, В.Ю., Хуртаев, К.И., Никишин, В.Д. Межнациональные студенческие клубы как механизм воспитания общероссийской гражданской идентичности и профилактики экстремизма в образовательных организациях высшего и среднего профессионального образования. Методическое пособие. – М., 2017.

3. Клюшникова, Е.В. Проблемы адаптации иностранных студентов в России // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». – 2018. – Выпуск 1. –С. 133-140.

4. Лысова О.В., Ямалетдинова А.М., Батухтин И.Ю., Лысов О.И. «Event-технологии» как инструмент реализации внеучебной и досуговой деятельности образовательных мигрантов (на примере работы интерклуба) // Социально-гуманитарные знания. – 2024. – № 3. – С. 198-202.

5. Ямалетдинова А.М., Батухтин И. Ю., Лысова А.И. Современные тренды по работе с образовательными мигрантами в рамках реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет- 20230» // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2022. Т. 5. – С. 20-32.

4.4. Методология использования цифровых креативных технологий в воспитательной деятельности педагога

Актуальность изучения методологии использования цифровых креативных технологий в образовательной деятельности обусловлена стремительным развитием информационно-коммуникационных технологий и их глубоким проникновением во все сферы современного общества. В условиях цифровой трансформации образования возникает необходимость адаптации традиционных методов обучения к новым реалиям, что требует разработки инновационных подходов и инструментов [2, 11]. Цифровые креативные технологии предоставляют уникальные возможности для развития творческих способностей, критического мышления и коммуникативных навыков у обучающихся, что особенно актуально в контексте их подготовки к жизни и профессиональной деятельности в XXI веке.

Теоретические основы образовательной деятельности базируются на широком спектре педагогических и психологических теорий, рассматривающих процесс образования как многогранное и целенаправленное воздействие на личность с целью формирования нравственных, культурных, социальных и интеллектуальных качеств. Одним из ключевых подходов в этой области является гуманистическая педагогика, представленная такими учеными, как Ш. А. Амонашвили, В. А. Сухомлинский, А. Маслоу, К. Роджерс, М. Монтессори. Гуманистическая педагогика делает акцент на развитии личности ученика, его самовыражении и самоактуализации. Образование рассматривается как процесс, способствующий раскрытию внутреннего потенциала каждой личности, развитию ее уникальных способностей и талантов [5, 8]. Важно, чтобы педагог выступал не только источником знаний, но и наставником, поддерживая и направляя учеников в их стремлении к саморазвитию [10]. Педагогическая деятельность, основанная на гуманистических принципах, требует от учителей постоянного совершенствования и освоения новых технологий, предполагая не только техническую компетентность, но и умение интегрировать цифровые инструменты в образовательный процесс таким образом, чтобы они не заменяли, а дополняли и обогащали традиционные методы обучения [9]. Важно помнить, что целью использования цифровых креативных технологий должно быть не только повышение эффективности обучения, но и создание условий для личностного роста и самовыражения обучающихся. Конструктивистский подход, основанный на трудах Ж. Пиаже и Л. Выготского, подчеркивает важность активного участия учащихся в процессе обучения и воспитания [4]. Согласно данному подходу знания и умения не передаются в готовом виде от учителя к учебнику, а конструируются самим учеником через взаимодействие с окружающей средой, учителем и сверстниками. Образовательная деятельность, основанная на принципах конструктивизма, направлена на создание условий, способствующих активному поиску, экспериментированию и размышлению. В этом контексте цифровые креативные технологии позволяют студентам не только получать информацию, но и активно ее обрабатывать, создавать собственные продукты и делиться ими с другими [3, 7]. Например, использование программ для создания мультимедийных проектов, блогов и социальных сетей позволяет студентам выражать свои идеи и мысли, развивая навыки критического мышления. Важно, чтобы педагог создавал учебные ситуации, в которых обучающиеся могут самостоятельно решать задачи, проводить исследования и делать выводы. Цифровые технологии обеспечивают доступ к разнообразным источникам информации и инструментам анализа данных, способствуют развитию исследовательских

навыков и глубокому пониманию изучаемых тем [8]. В конструктивистском подходе педагог выступает координатором, направляя и поддерживая обучающихся в процессе их самостоятельного поиска и построения знаний. Использование цифровых креативных технологий в командной работе важно для формирования у студентов навыков командной работы, учета мнения других и совместного решения сложных задач. Согласно теории социального обучения А. Бандуры, процесс обучения происходит через наблюдение, подражание и моделирование поведения [1]. Учащиеся учатся, наблюдая за действиями и поступками взрослых и сверстников, а также через позитивное подкрепление правильного поведения. Образовательная деятельность в этом контексте направлена на создание положительных образцов для подражания и развитие у студентов навыков социального взаимодействия и сотрудничества. Педагогу необходимо активно использовать цифровые инструменты для создания поведенческих моделей и демонстрации навыков, которые учащиеся могут перенять и развивать. Например, источником вдохновения и примером для подражания может послужить проведение виртуальных семинаров или вебинаров с участием экспертов и профессионалов в различных областях. Использование цифровых технологий способствует развитию навыков саморегуляции и самооценки, онлайн-тесты, электронные дневники и системы обратной связи позволяют обучающимся отслеживать свои успехи, анализировать результаты и корректировать свое поведение на основе полученных данных. Преподаватель, использующий цифровые креативные технологии, должен оказывать поддержку и мотивацию ученикам, создавая условия для положительного подкрепления и социального взаимодействия. Коллективные онлайн-проекты, обсуждения на форумах и в виртуальных группах по интересам способствуют формированию образовательных сообществ, где студенты могут делиться своими достижениями, получать помощь и поддержку от сверстников и учителей. В результате использование цифровых креативных технологий в образовательной деятельности учителя раскрывается через различные педагогические подходы, в каждом из которых технологии играют уникальную роль, способствуя развитию ученика и меняя роль учителя (таблица 1).

Таблица 1 - Использование цифровых креативных технологий в воспитательной деятельности

Подход	Роль ученика	Роль учителя	Технологии
Гуманистическая педагогика	Активный участник, самореализующийся	Наставник, поддерживающий и направляющий	Мультимедийные проекты, блоги, интерактивные приложения
Конструктивистский подход	Исследователь, активно конструирующий знания	Фасилитатор, направляющий процесс обучения	Программное обеспечение для создания мультимедиа, виртуальные и дополненные реальности, онлайн-платформы для совместного обучения
Теория социального обучения	Наблюдатель, моделирующий поведение	Модель для подражания, организатор взаимодействий	Видеоуроки, вебинары, социальные сети, платформы для совместного обучения

Таким образом, описанные подходы помогают создать эффективные методы обучения, направленные на всестороннее развитие личности, формирование нравственных и культурных ценностей, социальных компетенций, необходимых для успешной адаптации в современном обществе. Каждая из рассмотренных теорий освещает уникальные аспекты взаимодействия студента и преподавателя, а также возможности, предоставляемые со-

временными цифровыми инструментами для развития, сотрудничества и саморегуляции. В свете этих изменений возникает необходимость более глубокого понимания и исследования актуальности данной проблемы.

На социально-педагогическом уровне актуальность проблемы использования цифровых креативных технологий (ЦКТ) в образовательной деятельности определяется необходимостью адаптации образовательного процесса к вызовам современного общества, где цифровая грамотность становится ключевой компетенцией. В условиях цифровизации всех сфер жизни важно не только научить студентов работать с новыми технологиями, но и воспитать их в духе ответственного и этичного использования цифровых инструментов. Внедрение креативных технологий в образование не только отвечает современным образовательным требованиям, но и способствует формированию всесторонне развитой личности, готовой к активному и продуктивному участию в жизни цифрового общества.

На теоретико-методологическом уровне актуальность данного исследования определяется необходимостью осмысления и разработки новых подходов к образованию в условиях цифровой трансформации общества. Современные педагогические теории и методы должны учитывать влияние цифровых технологий на образовательный процесс, адаптировать традиционные методы обучения к новым реалиям и интегрировать инновационные инструменты для повышения их эффективности.

Под методикой использования цифровых креативных технологий в образовательной деятельности будем понимать системный подход к интеграции современных цифровых инструментов и технологий в процесс обучения и воспитания, включающий анализ потребностей и целей образовательного мероприятия, выбор соответствующих цифровых инструментов, разработка сценария мероприятия, создание качественного и интересного контента, организация взаимодействия и обратной связи с участниками, а также оценка эффективности мероприятия с последующей корректировкой и улучшением. Основная цель данной методики – повышение эффективности и привлекательности образовательного процесса за счет использования интерактивных презентаций, образовательных платформ, социальных сетей, мобильных приложений, видеоконференций и вебинаров.

Креативные цифровые технологии - это набор инновационных цифровых инструментов и методов, используемых для создания, обработки и распространения креативного контента. К ним относятся такие технологии, как виртуальная и дополненная реальность (VR и AR), искусственный интеллект (ИИ), 3D-печать, интерактивное мультимедиа, анимация, цифровое искусство, разработка игр и многие другие [6]. Эти технологии позволяют генерировать новые идеи, визуализировать сложные концепции, создавать уникальные взаимодействия с пользователем и расширять границы традиционного творчества, делая процесс создания и потребления контента более захватывающим и инновационным (Таблица 2).

В таблице 3 представлены основные различия между цифровыми технологиями и креативными цифровыми технологиями, акцентируя внимание на их применении, цели и уровнях интерактивности и творчества.

К основным социально-педагогическим условиям использования ЦКТ в образовательной деятельности относятся:

1. Развитие цифровой компетентности преподавателей и студентов.

Для успешного применения ЦКТ необходимо, чтобы преподаватели имели высокий уровень цифровой грамотности и умели использовать цифровые инструменты для достижения образовательных целей.

Таблица 2 - Классификация цифровых креативных технологий

Категория	Описание использования
Мультимедийные технологии	Создание и демонстрация мультимедийных презентаций, видео и аудио контента
Технологии виртуальной и дополненной реальности (VR/AR)	Создание виртуальных учебных сред, добавление цифровых элементов в реальный мир для образовательных целей
Онлайн-платформы для совместного обучения	Организация онлайн-обучения, управление учебным процессом, совместная работа над документами и проектами
Программное обеспечение для создания контента	Создание и редактирование графических изображений, трехмерных моделей и анимаций
Социальные сети и платформы для обмена контентом	Обмен идеями, обсуждение и публикация образовательного контента, размещение и просмотр образовательных видео
Игровые технологии и геймификация	Использование игрового подхода для обучения, внедрение игровых элементов в учебный процесс
Мобильные приложения для обучения	Обучение на мобильных устройствах, чтение и использование электронных учебных материалов

Таблица 3 - Основные различия между цифровыми технологиями и креативными цифровыми технологиями

Параметр	Цифровые технологии	Креативные цифровые технологии
Определение	Технологии, используемые для обработки, хранения и передачи информации в цифровом формате.	Технологии, применяемые для создания и разработки инновационного и интерактивного контента.
Основная цель	Автоматизация и упрощение процессов, повышение эффективности работы.	Вдохновение и поддержка творческих процессов, создание нового уникального контента.
Примеры	Компьютеры, смартфоны, интернет, офисные приложения.	Виртуальная реальность (VR), дополненная реальность (AR), 3D-печать, интерактивные мультимедиа.
Применение	Административные задачи, образование, коммуникация, анализ данных.	Искусство, дизайн, игровая индустрия, мультимедийные проекты, креативные индустрии.
Интерактивность	Чаще всего имеет пассивный характер взаимодействия (например, чтение электронных книг, просмотр видео).	Высокий уровень интерактивности, пользователи активно взаимодействуют с контентом (например, VR-игры, интерактивные выставки).
Творческий потенциал	Ограничен стандартными функциями и задачами.	Неограниченный, способствует созданию уникальных и инновационных проектов.
Примеры использования в образовании	Электронные учебники, онлайн-курсы, системы управления обучением (LMS).	Интерактивные образовательные игры, виртуальные экскурсии, креативные мультимедийные проекты.

2. Техническая поддержка и доступность технологий.

- Доступ к современным компьютерам, планшетам, интерактивным доскам и высокоскоростному Интернету.

- Обеспечение всех обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, необходимым оборудованием и программным обеспечением.

3. Методическое обеспечение и разработка учебных материалов.

- Методические материалы и пособия, описывающие передовой опыт и конкретные примеры использования ЦКТ в образовательном процессе.

- Разработка и адаптация учебных программ с учетом возможностей и преимуществ цифровых технологий.

4. Интерактивная и креативная образовательная среда.

- Применение проектной деятельности, где студенты могут использовать ССТ для разработки и презентации своих проектов. Включение игровых методов и элементов геймификации для повышения мотивации и вовлеченности учащихся.

5. Правовые аспекты.

- Обучение студентов основам цифровой этики, включая авторское право и защиту персональных данных.

- Обеспечение соблюдения требований законодательства в области использования цифровых технологий в образовательных учреждениях.

6. Социальное партнерство и взаимодействие.

- Сотрудничество с университетами для получения методической и технической поддержки.

- Включение родителей в процесс цифрового воспитания через информирование и обучение.

7. Мониторинг и оценка эффективности.

- Систематический мониторинг и оценка результатов использования ЦКТ в воспитательной деятельности.

- Сбор обратной связи от педагогов, учащихся и родителей для выявления проблем и успешных практик.

Для достижения максимальной вовлеченности и активного участия обучающихся, интерактивные методы можно интегрировать в процесс воспитательной работы с учетом комплекса психолого-педагогических условий:

- мотивационная готовность: поддержание мотивации достигается за счет создания ситуаций успеха, поощрения творческих инициатив и предоставления возможностей для самовыражения и самореализации;

- психологический комфорт образовательной среды: включает создание атмосферы доверия и уважения, где каждый обучающийся чувствует себя ценным и уважаемым участником образовательного процесса.

- индивидуализация и дифференциация обучения: создание условий для эффективного участия всех обучающихся, независимо от уровня их подготовки и навыков работы с цифровыми технологиями;

- развитие навыков сотрудничества и работы в команде: работа в группах, совместное решение проблем, обмен идеями и опытом способствуют развитию коммуникативных навыков, работы в команде и взаимопомощи;

- систематическая оценка и рефлексия: регулярная обратная связь со студентами и анализ результатов позволяют оценить эффективность используемых методов и техно-

логий, выявить достижения и проблемы, а также внести необходимые коррективы в учебный процесс.

Особую роль играют цифровые технологии в контексте цифрового общества. Дети и подростки, выросшие в мире, где интернет и гаджеты стали неотъемлемой частью жизни, ожидают от образования аналогичного уровня интерактивности и технологичности. С помощью онлайн-платформ и социальных сетей студенты научились работать над проектами, делиться знаниями и идеями и развивать навыки коммуникации в онлайн-среде. В качестве примера рассмотрим проектирование образовательной деятельности с использованием цифровых креативных технологий.

Проектирование воспитательных мероприятий с использованием цифровых креативных технологий включает в себя *шесть ключевых этапов*, направленных на создание эффективного и увлекательного образовательного опыта. Этот процесс требует тщательного планирования и интеграции современных технологий для достижения воспитательных целей. Рассмотрим основные этапы проектирования:

1. Анализ и постановка целей. Первым шагом является определение целей образовательного мероприятия и анализ потребностей целевой аудитории. Сюда может входить развитие определенных навыков, формирование ценностных ориентаций или мотивации к учебе. На этом этапе важно учитывать возрастные особенности учащихся, их интересы и уровень владения технологиями.

2. Выбор цифровых креативных технологий.

Выбор подходящих цифровых креативных технологий, который будет использоваться на мероприятии, может включать следующие инструменты:

- Виртуальная и дополненная реальность (VR и AR): для создания захватывающего образовательного опыта.

- 3D-моделирование и печать: для визуализации сложных концепций и создания физических объектов.

- Интерактивные мультимедиа: для разработки интерактивных презентаций и обучающих игр.

- Видеоконференции и вебинары: для организации удаленного взаимодействия и привлечения экспертов.

3. Разработка сценария мероприятия. На этом этапе создается подробный сценарий мероприятия, в котором описываются все этапы его проведения, методы и формы работы. Важно интегрировать выбранные технологии на разных этапах мероприятия:

- Введение и мотивация: использование интерактивных видео или VR-презентаций для привлечения внимания студентов.

- Основная часть: проведение интерактивных заданий и игр с использованием AR или образовательных платформ.

- Заключительная часть: обсуждение результатов и размышления посредством онлайн-опросов или виртуальных форумов.

4. Создание качественного и интересного контента – ключевой аспект успешного мероприятия. Контент должен быть адаптирован к возрасту и индивидуальным особенностям обучающихся и включать различные формы цифровых ресурсов, таких как видео, анимация, интерактивные задачи и 3D-модели.

5. Организация взаимодействия и обратной связи. Цифровые креативные технологии позволяют наладить эффективное взаимодействие и обратную связь со студентами. Это можно реализовать через: онлайн-чаты и форумы – для обсуждения и обмена мнениями;

видеоконференции – для живого общения и взаимодействия; онлайн-опросы и анкеты – для оценки мнений и получения обратной связи от участников.

6. Оценка и размышление эффективности. После мероприятия необходимо оценить его эффективность. Это можно сделать путем анализа результатов интерактивных заданий, опросов и отзывов участников. Важно провести рефлексию, чтобы выявить сильные и слабые стороны мероприятия и внести необходимые коррективы для будущих событий.

Приведем пример, как можно спланировать и провести воспитательное мероприятие с использованием цифровых креативных технологий, обеспечивая при этом активное участие и вовлеченность учащихся (Таблица 4).

Таблица 4 - Пример воспитательного мероприятия.

Этап	Действия	Используемые цифровые креативные технологии
Анализ и планирование	Определение целей мероприятия: повышение экологической осведомленности, формирование экологической ответственности. Анализ потребностей учащихся.	Использование опросов и анкет онлайн для анализа потребностей учащихся.
Выбор интерактивных методов	Подбор методов: мозговой штурм, ролевая игра, групповая дискуссия, проектная работа.	Использование онлайн платформ для мозгового штурма (например, Miro), инструментов для ролевых игр.
Разработка сценария	Сценарий мероприятия включает введение (мотивация), основную часть (интерактивные задания), заключительную часть (обсуждение результатов).	Создание сценария с использованием интерактивных презентаций (например, PowerPoint).
Подготовка материалов	Подготовка мультимедийных презентаций, видеороликов, печатных материалов для ролевых игр и кейсов.	Видеоролики о проблемах экологии (например, из RuTube), интерактивные презентации.
Инструктаж и обучение	Инструктаж участников: объяснение целей, ролей и ожидаемых результатов. Обучение использованию интерактивных инструментов.	Видеоконференции для инструктажа (Яндекс телемост).
Проведение мероприятия	Введение: интерактивный видеоролик об экологии. Основная часть: мозговой штурм, ролевая игра, групповая дискуссия. Заключительная часть: обсуждение результатов.	VR-презентации, онлайн платформы для мозгового штурма, инструменты для ролевых игр (например, Платформа Engage).

Далее мы рассмотрим интерактивные методы и приемы в воспитательной работе, позволяющие создать динамичную и увлекательную образовательную среду, в которой обучающиеся становятся активными участниками процесса, развивая свои способности и готовясь к успешной социализации и профессиональной деятельности в будущем.

1. Примеры использования VR/AR, креативного программирования и мультимедийных проектов.

- Виртуальные экскурсии, например, экскурсия по Лувру с использованием VR-очков, где учащиеся могут рассматривать экспонаты в 3D и получать информацию о них через интерактивные аудиогиды.

- Создание ситуационных моделей для изучения сложных явлений. Например, AR-приложений для изучения анатомии человека, где учащиеся могут взаимодействовать с 3D-моделями органов, наблюдая их работу в реальном времени.

- Обучение в виртуальных лабораториях. Например: виртуальная химическая лаборатория, где учащиеся могут безопасно проводить эксперименты, смешивать химические вещества и наблюдать за реакциями без риска для здоровья.

2. Примеры использования креативного программирования.

- Разработка образовательных игр. Например, программа на Scratch, где студенты создают игру для изучения правил дорожного движения, управляя виртуальными персонажами и выполняя задания на знание ПДД.

- Программирование роботов. Например, использование Makeblock с АКБ для создания робота, который сортирует объекты по цвету и форме, что помогает учащимся понять основы программирования и логики.

- Интерактивные проекты. Например, проект на Python, где студенты программируют интерактивную карту своего города с ключевыми историческими местами, добавляя элементы анимации и аудиогиды.

3. Примеры использования мультимедийных проектов.

- Создание видеороликов. Например, создание видеоролика о проблемах экологии с использованием Adobe Premiere или iMovie, включающего интервью, анимацию и инфографику.

- Интерактивные презентации. Например, интерактивная презентация на тему "История космонавтики", где обучающиеся могут переходить между различными блоками информации, включая видеоматериалы запусков космических ракет.

- Мультимедийные арт-проекты. Например, проекты, где учащиеся создают цифровые постеры на тему "Сохраним природу", используя графический дизайн, фотоманипуляцию и анимацию.

Для оценки эффективности разработанных проектов было проведено анкетирование среди 258 студентов. Анкета включала вопросы, направленные на выявление уровня удовлетворенности участников, их восприятия и усвоения материала таблица 5), а также общей оценки используемых технологий (таблица 6).

Результаты анкетирования и анализа групповой работы показали, что студенты высоко оценили использование цифровых креативных технологий, значительно усилив их интерес и вовлеченность.

В результате проведенного исследования был получен ряд значимых результатов, подтверждающих эффективность данного подхода.

- Внедрение цифровых технологий, таких как виртуальная реальность, мультимедийные проекты и креативное программирование, способствует повышению уровня осведомленности студентов о значимости семьи и семейных традиций разных культур и народов.

- Студенты успешно применяли навыки взаимодействия и коммуникации в семейных и социальных контекстах, что имеет ключевое значение для их личностного роста и социальной адаптации.

- Освоение и применение цифровых креативных технологий на практике не только повышает технологическую грамотность студентов, но и стимулирует их творческий потенциал.

- Позитивный эмоциональный опыт, полученный в ходе выполнения проектов, способствует созданию чувства единства и принадлежности к группе.

Таблица 5 - Результаты анкетирования

Критерий	Очень довольны / Очень полезно / Очень понравилось / Значительно улучшилось	Довольны / Полезно / Понравилось / Улучшилось	Нейтрально	Не довольны / Не полезно / Не понравилось / Не изменилось
Уровень удовлетворенности мероприятием	68% (176 студентов)	25% (65 студентов)	5% (13 студентов)	2% (4 студента)
Полезность мероприятия	70% (181 студент)	22% (57 студентов)	6% (15 студентов)	2% (5 студентов)
Восприятие используемых технологий	75% (194 студента)	20% (52 студента)	4% (10 студентов)	1% (2 студента)
Развитие межкультурного понимания	65% (168 студентов)	28% (72 студента)	5% (13 студентов)	2% (5 студентов)
Развитие навыков работы в команде	60% (155 студентов)	30% (77 студентов)	8% (26 студент)	0 % (0 студентов)

Таблица 6 - Анализ групповой работы

Критерий	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Креативность и оригинальность	70% (181 группа)	25% (65 групп)	5% (12 групп)
Качество и глубина анализа	68% (176 групп)	28% (72 группы)	4% (10 групп)
Эффективность использования технологий	75% (194 группы)	20% (52 группы)	5% (12 групп)
Сотрудничество и командная работа	60% (155 групп)	35% (90 групп)	5% (13 групп)

В заключение следует отметить, что КЦТ помогают подготовить студентов к жизни в цифровом обществе, формируя ключевые компетенции, необходимые для успешной адаптации в быстро меняющемся мире. Перспективы дальнейших исследований в этом направлении включают изучение эффективных методов профессионального развития учителей, анализ долгосрочного влияния цифровых технологий на результаты обучения и личностное развитие учащихся, а также разработку и внедрение инновационных инструментов и платформ. расширить возможности цифрового образования.

Список литературы

1. Бандура А. Теория социального научения: пер. с англ./под ред // Н.Н. Чубарь. СПб.: Евразия. – 2000. – Т. 319.

2. Бермус А. Г. Актуальные проблемы педагогического образования в эпоху цифровой трансформации: теоретический обзор //Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7. – №. 1. – С. 1-10.

3. Брякова И. Е. Креативная компетентность педагога-новый вектор развития образования //Педагогический имидж. – 2019. – №. 3 (44). – С. 309-320.

4. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. – Эксмо, 2003.

5. Гревцева Г. Я. Педагогические условия формирования креативности студентов //Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2022. – Т. 14. – №. 3. – С. 15-25.

6. Игнатьева Э. А. Креативные технологии в воспитательной работе учителя //Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации. – 2022. – С. 31-34.

7. Левашова Е. А., Корыгин А. И. Развитие творческого и креативного мышления студентов средствами компьютерной анимации //Цифровая трансформация образования: актуальные проблемы. – 2021. – С. 154.

8. Манузина Е. Б., Попова О. В., Щвец Н. А. Креативные индустрии для воспитательных взаимодействий с обучающимися вуза //Гуманизация образования. – 2024. – №. 1. – С. 91-105.

9. Милинис О. А. Субъектно-ориентированный подход к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности : специальность 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Милинис Ольга Артуровна. – Казань, 2012. – 50 с.

10. Попов Е. Б. Гуманистическая педагогика в образовательной действительности. Дисс. … докт.пед.наук. Оренбург, 2006. 463 с.

11. Троянская С. Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании: учеб. пособие. – 2016. С. 6

4.5. Чат-боты как средство обучения при разных формах организации учебного процесса

В условиях современных глобальных изменений система высшего образования сталкивается с множеством сложных задач, решение которых требует внедрения передовых подходов и технологий с целью обеспечения высокого уровня и доступности образования. Всеобщая цифровизация обусловила массовый переход к онлайн и гибридным формам обучения. На данный момент широко отмечается и анализируется взаимосвязь качества предоставляемых образовательных услуг и новых форм обучения, моделей организации учебного процесса, используемых в учебном процессе технологий [4]. Одной из таких технологий на данный момент является технология чат-бот.

Чат-боты — инструменты, основанные на искусственном интеллекте, способные встраиваться в различные модели учебного процесса. В силу этого чат-боты предоставляют новые возможности для индивидуализации образовательного пути, повышения уровня взаимодействия и общей результативности обучения; обеспечивают постоянную поддержку учащихся, автоматизируют стандартные учебные операции, упрощают доступ к учебной информации и ресурсам, а также побуждают студентов к более активному участию в образовательном процессе.

К настоящему времени в литературе широко представлены исследования относительно эффективности внедрения технологии чат-бот в учебный процесс и влияния ее на

вовлеченность обучающихся [6, 22], внедрение в практику в основном представлено предметными навыками.

Несмотря на определенный пласт исследований, чат-боты, как любые инструментальные средства, имеют свою специфику, в то время как модели организации учебного процесса - тоже, и представляет особый интерес проанализировать особенность внедрения чат-ботов в учебных целях при разных формах организации учебного процесса.

Актуальность темы предложенной работы заключается в совершенствовании системы современных средств обучения в высших учебных заведениях, которое сопровождается цифровизацией сферы образования в целом. В отечественной и зарубежной литературе представлен обширный список публикаций, исследований и разработок в области чат-бот технологий, однако проблема остается актуальной, как на уровне технологических решений, так и на уровне организационно-методических решений.

В работе будет представлен краткий обзор основных существующих форм организации учебного процесса, специфика применения чат-бот технологии в образовательной практике в учебных целях, а также определены перспективные направления.

Постепенное изменение системы Российского образования неизбежно привело к ряду последствий. Среди них выделяют как увеличение числа часов, отводимых на самостоятельную работу студентов, так и увеличение доли обучающихся, обучающихся при помощи различного рода дистанционных форм обучения [17, с. 45].

Формы организации учебного процесса. Согласно Национальному стандарту Российской Федерации ГОСТ Р 52653-2006 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения», помимо традиционного, очного, выделяется несколько подвидов электронного обучения, а именно электронное, мобильное, сетевое, автономное и смешанное [16 с. 3]. В то же время ведутся дискуссии о дистанционном обучении - некоторые исследователи рассматривают данную форму обучения как разновидность электронного, некоторые выделяют его отдельной, самостоятельной моделью обучения. Появляется также новый тренд в организации учебного процесса в вузе - это микрообучение, нанообучение.

До сих пор ведутся исследовательские работы относительно более глубокого изучения данных форм обучения, выявляются и конкретизируются их особенности, даны многие определения. В данной работе авторы придерживаются терминологии, данной в Национальном стандарте Российской Федерации [16].

Согласно упомянутому выше стандарту, все перечисленные формы организации обучения имеют свою специфику - все это модели удаленной организации учебного процесса, но построенные с применением различных технологий. Так, электронное обучение (e-learning) - понятие более широкое, и рассматривается как обучение, организованное с помощью информационно-коммуникационных технологий, в то время, как мобильное обучение (m-learning) считается более узкой формой электронного обучения и определяется как “электронное обучение с помощью мобильных устройств, не ограниченное местоположением или изменением местоположения учащегося” [16, с. 3]. Сетевое обучение (on-line learning) определено как организованное с помощью информационно-телекоммуникационной сети, а автономное (off-line learning) - без подключения к таковой. Смешанное же обучение (blended learning) представляет собой разновидность организации учебного процесса, при котором идет одновременное оперирование сетевого и очного обучения [там же].

Неохваченными остаются такие понятия, как дистанционное и микрообучение. Полат Е.С. говорит, что при дистанционном обучении возможно обеспечить взаимодействие обучающего и обучаемого при помощи возможностей Интернета и других интерактивных средств [18]. Можно также отметить более поздние определения, которые учитывают опыт предыдущих исследований. Одно из них приводит Козырь З.О., автор отмечает данную форму обучения как “новую, творческую, интерактивную форму обучения студенческой молодежи, разделяющую студента и преподавателя определенным расстоянием, предусматривающую создание специальной дидактической системы с использованием возможностей Интернета, социальных сетей” [11, с. 84].

Инновационность такой формы организации учебного процесса, как микрообучение отмечают в использовании современных средств обучения, таких как компьютеров, планшетов, смартфонов, необходимого программного обеспечения [14., с. 300]. Специфика такого обучения состоит в том, что весь учебный контент разбивается на небольшие занятия, не более 5 - 8 минут каждое, что обеспечивает лучшее усвоение материала.

Кратко специфика организации учебного процесса в удаленном формате представлена в Таблице 1.

Таблица 1 - Специфика организации учебного процесса при удаленных формах обучения

обучение	специфика организации
электронное	с помощью ИКТ
мобильное	с помощью мобильных устройств
сетевое	с помощью информационно-телекоммуникационной сети
автономное	без подключения к информационно-телекоммуникационной сети
смешанное	совмещение сетевого и очного обучения
дистанционное	с помощью Интернета и других интерактивных средств
микрообучение	с помощью электронных средств и программного обеспечения малыми отрезками информации

Средства обучения, классификация. Модернизация учебного процесса, несомненно, связана и с модернизацией средств обучения, применяемых при той или иной форме организации учебного процесса. На данный момент нет единого понятия “средство обучения”, цифровизация образования также вносит свои коррективы в детализацию данного определения. Однако традиционно под средством обучения понимают объекты (предметы), которые используются субъектами учебного процесса в процессе обучения.

Взгляды на современные средства обучения и их классификацию представлены в работах Буляккуловой Д.Э. [3], Чудинского Р.М. [21]. Отмечается, что традиционное средство обучения, учебник (на данный момент - электронный образовательный ресурс - ЭОР), находит все большее дополнение электронными средствами обучения.

Можно отметить многие классификации средств обучения, мы, однако, остановимся на той, что выделяет виды средств обучения на основе их функционального назначения. Так, электронные средства обучения подразделяют на четыре основные группы - обучающие, диагностические, вспомогательные, технические [20, с. 45].

Отдельной группой можно выделить цифровые помощники и чат-боты. В настоящий момент в сфере образования используются не только нейросети, но и конструируемые чат-боты, которые можно создать как со знанием языка программирования (например, Python), так и без него (специальные сайте-конструкторы).

Изменения в системе средств обучения и системе образования в целом также находят свое выражение в словах Чудинского Р.М., который говорит, что “современные средства и технологии обучения требуют создания таких систем, которые бы позволяли обучающемуся индивидуально или обучаясь в сотрудничестве творчески подходить к освоению изучаемой науки” [21, с. 129]. Именно это и может обеспечить технология чат-бот, если рассматривать ее как основное или вспомогательное средство обучения в зависимости от модели обучения, а также от цели обучения.

Формы организации учебного процесса с чат-ботом как средством обучения (возможности и ограничения), известные практики. Чат-боты, представляющие собой специальные программы, способные вести беседы с пользователями в текстовом или голосовом формате, становятся все более популярными в области электронного обучения. Их возможности как средства обучения достаточно обширны - они способны не только предоставлять информацию и отвечать на вопросы, но и выполнять тестирование и даже проводить уроки в интерактивной форме.

Технология чат-бот вполне может рассматриваться, как средство обучения, реализуемое в рамках различных моделей организации учебного процесса. Наиболее часто она применяется в качестве информационно-справочного сопровождения учебного процесса. На примере некоторых известных практик рассмотрим возможности технологии чат-бот как основного и / или вспомогательного средства обучения при разных формах организации учебного процесса в вузе.

Необходимо отметить, что при любом виде удаленного обучения значительную роль играет организация коммуникации между всеми субъектами учебного процесса. Марчук Н.Ю. выделяет некоторые принципы эффективного взаимодействия, а именно организация дидактического диалога, индивидуальной поддержки обучающихся, консультации; предоставление информации о предстоящих событиях, о новой информации в рамках курса; чередование интерактивной деятельности в оптимальном соотношении с самостоятельной работой [13, с. 81]. Дидактические возможности технологии чат-бот [9, 5] наглядно показывают, что они вполне способны справляться с отмеченными выше ролями, так как обеспечивают постоянную поддержку студентов, автоматизируют учебные задачи и упрощают доступ к образовательным ресурсам.

Согласно Федеральному Закону “Об образовании”, электронная форма обучения в настоящее время становится одной из приоритетных [19]. Особенно это стало заметно в условиях пандемии COVID-19, когда возникла необходимость в новых инструментах и методах, способствующих эффективному обучению. Некоторые примеры эффективного внедрения технологии чат-бот при электронной форме обучения описываются в работе Алиевой М.В. Из образовательных проектов авторы приводят опыт политехнического университета Мадрида (Мадрид), который позволил успешно использовать описываемую технологию при обучении в области Data Science [1, с. 162]. Однако также отмечается, что “образовательные чат-боты ограничены и нуждаются в улучшении, чтобы повысить их способность вести диалог с пользователями правильно” [1, с.163].

Набирающая популярность в высших учебных заведениях разновидность электронного обучения - микрообучение - также является примером современных форм организации учебного процесса, где технология чат-бот может найти отличное применение. И если в традиционном и некоторых других формах обучения чат-бот - это преимущественно вспомогательное средство обучения, то при микрообучении чат-бот выступает в качестве основного, так как в данном случае закладываются в основном небольшие объ-

емы информации, предлагаются практические задания для формирования навыков. Концепция микрообучения в образовательной среде вуза, а также его основные характеристики хорошо описана в работах, например, Борщенко Г.М. [2] и Диденко Э.Н. [8]. Пример практики применения такого обучения в вузе приводит Краснова Т.И. [12]. В исследовании, проведенном при Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации, показана эффективность данной формы обучения при помощи различных средств обучения, включая ИКТ (ТСО - технические средства обучения). Однако в связи с тем, что оба представляемых явления (микрообучение и технология чат-бот в сфере высшего образования) на данный момент только проходят стадию своего становления, в академических публикациях не настолько широко освещаются примеры эффективного внедрения чат-ботов в микрообучении на уровне высшего образования.

Как уже отмечалось выше, многие исследователи спорят о единстве или разграничении понятий “электронное” и “дистанционное” обучение. Многие отождествляют данные термины, однако в данной работе будет принято их разграничивать.

Несмотря на то, что организационная и информационно-справочная функции занимают большую часть для чат-ботов при дистанционной форме обучения, их также применяют для обучения. Анализ научно-методической литературы позволяет сделать вывод, что технология чат-бот при данной форме организации учебного процесса может рассматриваться в большей степени как вспомогательное средство обучения. Так, проведенные в 2018 году исследования позволили представить определенную классификацию чат-ботов при дистанционном обучении, где они были распределены по таким группам, как язык, экономика, математика, религия, литература, история, природа программирование, психология и дизайн [7, с. 68].

Отдельной исторической отраслью дистанционного обучения считают сетевое обучение (on-line learning, networked learning). Зезегова О.И. со ссылкой на ланкастерский университет отмечает основную характеристику данной формы обучения, а именно формирование и развитие взаимоотношений посредством информационных технологий, открытость образовательных ресурсов [10]. Нагаева И.А. детально описывает в своей работе основные характеристики и основные модели реализации сетевого обучения в высших учебных заведениях [15]. Автор отмечает появление новых понятий в сетевом обучении, которые могут быть реализованы посредством мобильного обучения (например, “умная комната”, “мобильный кампус”) [там же, с. 34]. Пример внедрения в учебный процесс при сетевом обучении чат-бота приводят в своем исследовании Саббаган С. и Браун Б. [25]. Выбранный для эксперимента чат-бот - на базе искусственного интеллекта и направлен на совершенствование навыка взаимо- и самооценивания через разного рода учебные задания. Авторы также отмечают недостатки искусственного интеллекта, связанные с коммуникацией, и говорят о значении преподавателя в сопровождении учебных курсов и взаимообучении при организации сетевого обучения посредством чат-ботов.

В традиционной (очной) форме обучения, основанной на очных занятиях, и при смешанном обучении, сочетающем в себе элементы очного и разных форм удаленного образования, наиболее изучена и наглядно представлена практика внедрения чат-ботов как средства обучения (в образовательных целях). При этом из всех моделей смешанного обучения в большей степени стоит рассматривать именно поддерживающую, описанную С. Твиггом [26], так как она предполагает дополнение традиционного очного образования электронными ресурсами. Из зарубежного опыта внедрения чат-ботов при смешанном обучении необходимо отметить исследования, проведенные в Китае [23]. В данном случае

случае чат-боты были использованы как одно из средств обучения на занятиях японским языком в вузе с акцентом на контроль и оценивание. Отмечается, что образовательный контент при такой организации обучения становится более гибким, адаптивным под возможности каждого обучающегося. Результатом проведенного исследования стал повышенный интерес к изучаемому предмету и повышенная академическая успеваемость. Другой интересный пример работы чат-бота при смешанном обучении представлен отечественной разработкой [24]. Здесь авторами проведено длительное исследование с участниками из 16 стран, которое также было направлено на развитие языковых (русский и английский) и коммуникативных навыков. Положительные результаты такого эксперимента в виде психологической адаптации обучающихся в условиях смешанного обучения и повышение их вовлеченности в учебный процесс позволило авторам сделать вывод о том, что технология чат-бот также может успешно применяться и при традиционной (очной) форме обучения. Здесь же, однако, отмечается основная сложность работы с отмеченной технологией, а именно недостаточная продуманность перехода к новому формату обучения языковым навыкам.

Следует отметить, что приведенные исследования в основном констатируют факт проведения исследований, результат, но не отмечают, например, деталей применяемых в обучении моделей (схем) на основе технологии чат-бот, носят констатационный характер, отмечая формы, но не указывая на образовательную адресность, что в принципе оставляет поднимаемую проблему не до конца решенной.

К сожалению, недостаточное количество исследований в области применения технологии чат-бот именно как средства обучения с одной стороны, а также закрытый доступ к части академических публикаций с результатами о проведенных экспериментах - с другой, не позволяют в должной мере раскрыть поднимаемую тему. Тем не менее анализ изученных материалов позволяет подвести итог и выделить основные преимущества, недостатки и ограничения технологии чат-бот как средства обучения.

Среди непременных плюсов технологии чат-бот стоит отметить персонализацию образовательного опыта. Чат-боты могут индивидуализировать учебные материалы и задания, учитывая уникальные потребности каждого студента. Анализируя данные о прогрессе, например, скорость освоения тем и результаты тестов, выявляют сильные и слабые стороны учащихся, на основе чего предлагают персонализированные рекомендации, которые могут включать дополнительные упражнения, пояснительные материалы или альтернативные подходы к изучению сложных тем. За счет новых - диалоговых - форм взаимодействия достигается повышение интерактивности и вовлеченности обучающихся, тем самым обучение становится более динамичным и способствует глубокому пониманию материала.

Помимо основных преимуществ отмечаются и недостатки и ограничения. Недостаточная изученность применения чат-ботов при разных формах организации учебного процесса ограничивает понимание их дидактических возможностей. Среди прочего стоит отметить и недостаточную адаптивность к индивидуальным потребностям обучающихся. Несмотря на возможности персонализации, чат-боты могут не всегда учитывать особенности каждого конкретного студента, в результате чего может происходить обратный эффект - неудовлетворенность учебным процессом и, как следствие, снижение его эффективности.

Перспективы чат-ботов в разных формах организации учебного процесса. Область искусственного интеллекта и разного рода чат-ботов непрерывно совершенствуется,

и таким образом дает возможность изучать все новые возможности данной технологии в учебном процессе. Помимо достаточно очевидных направлений, таких как, например, организация тестирования и диагностика знаний обучающихся, оптимизация взаимодействия между онлайн и офлайн компонентами учебного процесса за счет предоставления вспомогательного учебного материала для лучшего прогресса, можно выделить и некоторые, требующие тщательного моделирования и апробации.

Изученный зарубежный и отечественный опыт применения технологии чат-бот в обучающих целях при разных формах организации учебного процесса позволяет привести некоторые перспективы исследований в данном направлении.

Например, в рамках *дистанционной и / или электронной* формы обучения перспективой могут рассматриваться адаптивные модели учебных чат-ботов, которые могли бы строить индивидуальные образовательные маршруты. Несмотря на проводящиеся в этом направлении исследования, отмеченная область все еще остается недостаточно изученной. Создание моделей, способных обеспечить групповые обсуждения, ведение форумов, реализацию проектов поможет *при сетевом обучении* поддерживать взаимодействие между участниками посредством чат-ботов, способствовать обмену мнениями и идеями. При такой форме организации учебного процесса чат-боты могут выступать в роли наставника, куратора и так далее, обеспечивая активное участие всех обучающихся и способствуя формированию единого образовательного сообщества. Наиболее перспективными трендами в организации обучения в высших учебных заведениях видятся такие направления, как *микрообучение и нанообучение* (более дробное обучение - охват одного навыка в пределах ограниченно короткого времени). Обе формы возможны к реализации в рамках таких моделей обучения, как, например, дистанционное или смешанное (например, в рамках организации самостоятельной работы обучающихся). В случае микрообучения перспективными могут рассматриваться модели на основе чат-ботов, предлагающие короткие, целенаправленные уроки. Такой формат позволил бы студентам изучать учебный материал частями, что способствовало бы лучшему усвоению информации. В случае с нанообучением возможны модели чат-ботов на основе мгновенных подсказок, фактов и мини-уроков.

Отмеченная ранее необходимость реализовывать “гибкие образовательные программы” [17, с. 48] в полной мере могут быть поддержаны моделями на основе технологии чат-бот в рамках разного рода форм организации учебного процесса. Обозначенные направления, несомненно, требуют дальнейших исследований как со стороны технических характеристик и возможностей технологии чат-бот, так и со стороны разработки и конструирования моделей на их основе, подходящих под конкретные формы организации учебного процесса и цели обучения, а также неоднократных апробаций для будущих усовершенствований.

В данной работе были рассмотрены основные удаленные формы организации учебного процесса в высших учебных заведениях, включая различные виды электронного обучения, онлайн и оффлайн обучение, а также новые направления, такие как микро- и нанообучение. Были выделены ключевые понятия и специфика каждой из обсуждаемых моделей, что позволило глубже понять их особенности и применение в образовательной практике. Кроме того, проведена классификация электронных средств обучения, с указанием о разнообразии инструментов для организации учебного процесса в условиях дистанционного обучения. Особое внимание отведено роли технологии чат-ботов как эффективного средства обучения, которое активно интегрируется в образовательный про-

цесс, рассмотрены наиболее интересные мировые практики. Приведены основные перспективные направления использования технологии чат-бот как средства обучения при различных формах удаленного обучения, что может существенно повысить качество и доступность образования.

В целом, использование чат-ботов в образовании открывает новые горизонты для повышения эффективности и гибкости учебного процесса. Их способности к персонализации, взаимодействию и адаптации делают их важным инструментом для студентов и преподавателей. Чат-боты могут стать эффективным средством обучения при различных формах организации учебного процесса в вузе. Это позволяет сделать процесс обучения более эффективным, интересным и увлекательным. Однако для достижения наилучших результатов необходимо учитывать их преимущества и ограничения, а также разрабатывать стратегии их эффективного использования в образовательной среде.

Список литературы

1. Алиева М.В., Тасуева М.Р., Амирова Э.Ф. Чат-боты в электронном обучении: новые возможности и вызовы // Журнал прикладных исследований. 2023. № 6. С. 159-164.
2. Борщенко Г.М., Рубцова А.В. Использование концепции микрообучения в учебной деятельности вуза // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, vol. 2, no. S1 (67), 2023, pp. 59-62.
3. Буляккулова Д.Э., Нигматуллина А.М. Современные средства обучения, их классификация // Вестник науки. 2022. Вып. 1. № 4 (49). С. 49 - 60.
4. Герчикова Т.Я. Место и перспективы высшего образования в условиях нестабильности современного мира // Креативная экономика. – 2022. – Том 16. – № 4. – С. 1375-1384. – doi: 10.18334/ce.16.4.114558
5. Глотова М.Ю., Самохвалова Е.А. Перспективы внедрения чатботов в образование // Школа будущего. 2020. № 4. С. 72 - 87.
6. Горячкин Б.С., Галичий Д.А., Цапий В.С., Бурашников В.В., Крутов Т.Ю. Эффективность использования чат-ботов в образовательном процессе // E-Scio. 2021. № 4 (55). С. 529-551. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-ispolzovaniya-chat-botov-v-obrazovatelnom-protsesse
7. Гречихин С.С. Дистанционное обучение с помощью образовательных чат-ботов в современных мессенджерах // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Вып. 9. № 3 (32). С. 68.
8. Диденко Э.Н. Микрообучение как технология преподавания иностранного языка в неязыковом вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 16. № 2. С. 640-644.
9. Забелин Д.А., Плащевая Е.В., Ланина С.Ю. Диалоговый чат-бот CHATGPT в образовании: проблемы и возможности // Преподаватель XXI век. 2023. № 4-1. С. 94-102. doi:10.31862/2073-9613-2023-4-94-102
10. Зезегова О.И. Сетевое обучение: зарубежный опыт // Человек. Культура. Образование. 2018. № 3 (29). С. 199-205.
11. Козырь З.О. Дистанционное обучение: сущность, дефиниция, тенденции и перспективы // Символ науки. 2021. № 12-1. С. 84.
12. Краснова Т.И. Микрообучение в контексте преподавания иностранных языков // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 11 (91). С. 206-210.

13. Марчук Н.Ю. Психолого-педагогические особенности дистанционного обучения // Педагогическое образование в России. 2013. №4. С. 81.

14. Монахова Г.А., Монахов Д.Н., Прончев Г.Б. Микрообучение как феномен цифровой трансформации образования // Образование и право. 2020. № 6. С. 300. doi:10.24411/2076-1503-2020-00382

15. Нагаева И.А. Сетевое обучение: становление и перспективы развития // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2013. № 3-4 (16). С. 31-37.

16. Национальный стандарт Российской Федерации ГОСТ Р 52653-2006 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения». URL: https://www.ifap.ru/library/gost/526532006.pdf

17. Одегов Ю.Г., Гарнов А.П. Реформа российского образования: проблемы, результаты, перспективы // Уровень жизни населения регионов России. 2019. № 3. С. 36-51. doi:10.24411/1999-9836-2019-10071

18. Полат Е.С. К проблеме определения эффективности дистанционной формы обучения // Открытое образование. 2005. № 3. С. 71 - 77.

19. Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” от 29.12.2012 № 273-ФЗ. [Электронный ресурс] URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

20. Хайбулаев М.Х., Раджабалиев Г.П., Гаджиев Т.С. Классификация электронных средств обучения // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 4 (59). С. 45.

21. Чудинский Р.М. Современная система средств обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 1. С. 123-129.

22. Baskara R. Investigating the impact of chatbots in different learning contexts on student engagement and critical thinking // The Journal of English Teaching for Young and Adult Learners. 2023. № 2. С. 51 - 61. DOI:10.21137/jeeyal.2023.2.2.1

23. Cui W., Zhang N. A Study on the application of Artificial Intelligence in the blended teaching mode - take college japanese course as an example // Proceedings of the 2023 4th International Conference on Big Data and Informatization Education (ICBDIE 2023). 2023. С. 83 - 91. doi=10.2991/978-94-6463-238-5_12

24. Kovtun L.V., Lazareva A., Polyanskaya E. Telegram chatbot as an educational tool in blended learning environment // 13th International Conference on Education and New Learning Technologies. 2021. DOI:10.21125/edulearn.2021.1851

25. Sabbaghan S., Brown B. Beyond conventional teaching towards networked learning: The role of generative AI chatbots in enhancing program evaluation skills // Networked Learning Conference. 2024. 14 (1). https://doi.org/10.54337/nlc.v14i1.8003

26. Twigg C.A. Improving learning and reducing costs: new models for online learning // EDUCAUSE Review. 2003. Т. 38 (5). С. 29 - 38.

4.6. Проблематика владения цифровыми ИКТ-компетенциями преподавателями вузов

В России шагает образовательная реформа - интенсивно меняются стандарты образования на всех его уровнях, квалификационные требования к преподавательским кадрам, стандартизации подвержена учебная литература, образованию требуются новые методики

подачи информации, коммуникаций с обучающимися, интенсивно идёт внедрение новых цифровых образовательных технологий.

Преподаватель новой формации в современном образовании – это человек, который владеет не только общекультурными и профессиональными компетенциями, но и обладает компетенциями информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ) и это не банальная потребность, в текущих условиях развития образования - объективная необходимость. Кадры, умеющие эффективно владеть и использовать технологии и методики ИКТ в образовательном процессе, обеспечивают высокое качество образования в России.

Тема исследования актуальна, т.к. территория России большая, проблемы реализации реформы образования существуют, педагогический персонал возрастной, по данным МИСиС преподавательский состав вузов России за 30 лет постарел, почти 30% преподавателей вузов России старше 60 лет, и за последние 30 лет их доля выросла почти в 4 раза, в то время как количество молодых составляет минимум с 1988 года. Максимальный средний возраст наблюдается у профессоров - 61-62 года, а минимальный у ассистентов - 35 лет. Средний возраст преподавателей (49,9 лет в 2020 году) оказался на 20%, или примерно на 8 лет, больше, чем у остального занятого населения (41,6 лет в 2020 году). [3] Таким образом, получение возрастными преподавателями компетенций по знанию, умению, применению информационно - коммуникационных технологий в цифровой среде достаточно затруднительно, в этой связи крайне необходимы курсы повышения квалификации преподавателей на предмет освоения и получения навыков владения ИКТ.

В отличии от международного образования в российских вузах практически исчезли молодые кадры, занимавшие должности ассистентов и преподавателей без степени, причиной является дисбаланс возрастной структуры, который возник из-за системных изменений как в оплате труда, так и в нагрузке на преподавателя. С учетом сложившейся ситуации овладение компетенциями ИКТ представляется важной и сложной задачей, стоящей перед образовательным сообществом.

Требования системы образования к преподавателям - быть технологически грамотными и компетентными в цифровых технологиях, что дает расширенные возможности, которые позволят применять активные и стимулирующие методики для большей вовлеченности студентов в процесс обучения в вузе.

Цель исследования - вскрыть положительные и отрицательные стороны текущего положения дел по применению информационно-коммутационных технологий в образовательном процессе высшей школы.

Задачи исследования:

1. Дать краткую характеристику образовательных платформ и показать уровень их освоения преподавателями вузов в России.

2. Оценить уровень готовности преподавателей к переходу на информационно-коммуникационные технологии с помощью исследований российских учёных.

3. Выделить цифровые компетенции преподавателей вузов.

4. Провести интервьюирование студентов вуза Германии по оценке навыков пользования ИКТ.

5. Проблемы, стоящие перед вузами по внедрению ИКТ.

6. Показать опыт работы с ИКТ на примере работы кафедры педагогики и психологии Кубанского государственного университета.

7. Выводы и рекомендации.

Результаты исследования представлены в следующей части настоящей работы.

Характеристика образовательных платформ и уровень их освоения преподавателями вузов в России. Для изучения проблематики способности преподавателей пользоваться цифровыми технологиями и имеющимися в обиходе известными платформами для организации образовательного процесса, рассмотрим их характеристики в таблице 1.

Таблица 1 - Характеристика образовательных платформ [4]

Название платформы	Характеристика платформы	Уровень освоения программных продуктов
BlackBoard www.blackboard.com/group/156	Множественные возможности: - легкое администрирование тестов; - отслеживание успеваемости студентов; - управление учебным планом; - загрузка оценок; - ведение журнала посещаемости - доступ к информации для студентов	Более 50% преподавателей не пользуются данной платформой, более 48% преподавателей не знают о ней
LMS-Moodle https://3kl.lp.opentechnology.ru	Виртуальная динамическая обучающая среда – система управления электронным обучением, имеет гибкий интерфейс, предоставляет удобное совместное пространство для работы преподавателей и студентов, настраивается под индивидуальные задачи. Коммуникации - для связи со студентами, их успеваемость и посещаемость занятий	Используется ведущими Вузами для размещения образовательных ресурсов по всем дисциплинам: учебные планы, презентации и лекции, практические задания, тесты, обучающие видеофильмы и т.д. Более 34% преподавателей не используют данную платформу, остальные от случая к случаю
Google Classroom https://www.ispring.ru	Виртуальный класс для легкого и увлекательного обучения, позволяет интегрировать в себя образовательные приложения, веб-сайты, интерактивные задания, слайд-шоу, игры, видео, документы, таблицы, презентации. Мощность ресурса рассчитана на создание заданий и их оценку в короткое время	Предназначен больше для школьного образования, рекомендован для изучения студентами в педагогических вузах для целей будущей профессии. Преподавателями вузов используется редко
Trello https://trello.com/education	Облачная программа для управления проектами небольших групп, разработанная Fog Creek Software [2] В образовательном процессе используется как проектное обучение с помощью цифровых досок. Пример: преподаватель создает разные доски с заданиями, контрольными срезами и т.д. студент имеет возможность посмотреть карточку online, оставить комментарий, задать вопросы, а также просматривать свои проекты в любое время	Опыт ведущих вузов: 13% преподавателей используют эту платформу, остальные не используют либо о ней не знают.
Miro https://miro.com	Платформа российских разработчиков – интерактивная доска, аналог обычной доски с неограниченными возможностями для одновременной работы группы студентов. Возможности: рисование, написание текстов, добавление картинок, комментирование, планирование и разработка проектов.	Рекомендована и используется при дистанционном обучении, в программах дополнительного образования. Разительна разница между способностями при освоении платформы студентами разных возрастных групп. Более 55% преподавателей не используют данную платформу

Microsoft Teams https://biz.mail.ru	Ресурс для IT-специалистов, включающий несколько приложений для преподавателей: 1. Microsoft Teams – для проведения собраний, общения в чате, обмена файлами; 2. One Note – записная книжка для занятий с дополнительными функциями для создания заметок, выделения важных моментов	Данный ресурс заблокирован для доступа с российской территории, вместо него разработана и внедрена платформа VK Teams, данной платформой пользуется более 70% преподавателей ведущих вузов России
Zoom https://www.zoom.com/ru	Платформа для организации видеоконференций, групповых чатов, аудиозвонков, обмена текстовыми и графическими сообщениями, хранения данных, слияния со всеми операционными системами	Применяется для дистанционного обучения в школьной практике, некоторых учреждений СПО и ВПО, в системах дополнительного образования
Электронная почта, WhatsApp, Telegram и Google диск, мессенджер ВКонтакте	Инструменты для коммуникации со студентами применяемые в настоящее время в образовательной среде	Примерно 93% преподавателей вузов используют данные ресурсы на постоянной основе для коммуникаций со студентами

В таблице рассмотрены основные образовательные платформы, используемые в российских и зарубежных вузах и как дополнительная информация оценка уровня готовности российских преподавателей применять представленные образовательные платформы.

Уровень готовности преподавателей к переходу на информационно-коммуникационные технологии. Следует отметить, что представленный опыт, проведенного исследования учёными Конычевой Ю.Д., Филимоновой И.В. (Финансовый университет при Правительстве РФ Москва, Россия) подтверждает:

1) недостаток времени и возможностей у преподавателей для изучения и внедрения новых цифровых технологий в учебный процесс;

2) в связи с возрастными особенностями преподавательского состава и отсутствием у ученых-преподавателей молодых помощников – ассистентов и преподавателей без степени, часть из них не обладает достаточными навыками для использования цифровых технологий в своей работе;

3) не всегда информационные технологии являются инструментом повышающим эффективность образовательного процесса;

4) незначительный процент преподавателей легко справляется с использованием цифровых технологий и применяет их на постоянной основе.

Рассматривая исследуемую тему со всех сторон, без сомнения необходимо выделить экономическую сторону данного вопроса, которая включает в себя:

- апгрейд либо приобретение более современной техники;
- приобретение современных программных продуктов;
- дополнительное образование по применению цифровых технологий;
- повышение квалификации по совершенствованию полученных навыков применения ИКТ;
- потери личного и профессионального времени на дополнительное обучение педагога (трудно оценить);
- потери здоровья и профессиональное выгорание, заканчивающиеся тратами на

лечение и восстановление здоровья.

Однако, время диктует изменения в образовательном процессе, к которым необходимо идти ускоренными темпами.

Цифровые компетенции преподавателей вузов. Уровень готовности преподавателей в новых условиях к цифровизации мы рассмотрели, вернемся к цифровой компетенции как к совокупности умений и навыков для выполнения преподавателем трудовых задач и разделим цифровые компетенции на группы, представим в таблице 2.

Таблица 2 - Группы цифровых компетенций [5]

Название группы цифровых компетенций	Характеристика компетенции
Базовые	Работа на компьютере, рассмотрение текстовой и графической информации, информационный поиск в сети Интернет, использование офисной техники и т.д.
Универсальные	Работа в стандартных редакторах профессионального компьютера (текст, таблица, презентация, формулы, конструктор и т.д.)
Общетехнические	Работа с прикладными компьютерными программами (CAD, CAE, CAM, CAPP, PDM, ERP, MDM, MES, SCADA, ECM и т. д.)
Специальные	Работа со специализированными компьютерными программами, позволяющими реализовывать профессиональные задачи

Уровни владения цифровыми технологиям определим как начальный, базовый, продвинутый, для формирования каждого уровня цифровых компетенций предполагается соответствующая подготовка и повышение квалификации исходя из характера решаемых преподавателем профессиональных задач.

Масалова Юлия Александровна – кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры экономики труда и управления персоналом, (Новосибирский государственный университет экономики и управления), считает, что одним из подходов к измерению цифровой компетентности необходимо использовать требования профессионального стандарта педагога, где выделены три вида в компетентности в ИКТ: общепользовательский, общепедагогический, предметно-педагогический в рамках соответствующего вида деятельности и области деятельности.[5]

Оценивая все виды ИТК-компетентности у педагога, мы можем с уверенностью подтвердить, что владение цифровыми навыками в разрезе их структуры могут быть вариативными. Цифровую грамотность и цифровую зрелость образовательной организации обеспечивает уровень готовности НПР к использованию в учебном процессе онлайн-курсов, которые разрабатываются преподавателем с учетом сформированных компетенций по их разработке. Замечено, что преподаватели не выступают в качестве драйверов цифровизации чаще они занимают реактивную позицию, лишь экстремальные ситуации помогают или даже заставляют быстро адаптироваться и мобилизоваться для работы с цифровыми платформами в форс-мажорных условиях (пример пандемия). Дистанционный формат обучения помог вузам и преподавателям достойно пройти подготовку и перейти на дистанционное обучение, однако 20% вузов отметили неготовность к произошедшим изменениям. Отметим, дистанционный формат более трудоемкий, менее комфортный для глаз как для преподавателей, так и для студентов, есть опасения, что дистанционное обучение может привести к снижению качества высшего образования. При этом мнения участников дистанционного обучения разделились: одни считают его далё-

ким будущим и перешли на традиционный очный формат обучения, другие взяли на вооружение и используют цифровой формат в своей преподавательской деятельности, считая, что необходим смешанный формат обучения студентов.

Диаграмма Масаловой Ю.А. созданная в ходе проведения исследования цифровой компетентности преподавателей вузов (286 чел. из 75 вузов РФ) составлена из ответов на вопрос - «Я предпочитаю проходить онлайн-курсы с целью повышения профессиональной квалификации», ответили, смотри диаграмму рисунок 1. Диаграмма демонстрирует высокий интерес преподавателей к прохождению программ повышения квалификации по разработке онлайн-курсов для самостоятельной разработки и подготовки собственного учебного онлайн курса и внедрения его в образовательный процесс.

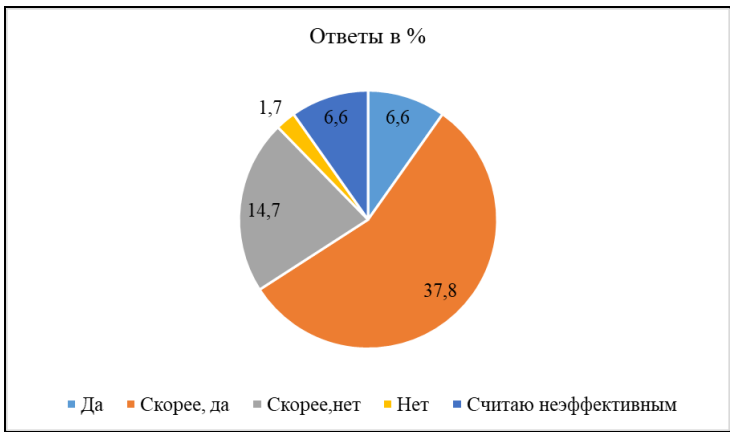


Рисунок 1 - Распределение ответов опрошенных преподавателей вузов на пункт анкеты «Я предпочитаю проходить онлайн-курсы с целью повышения профессиональной квалификации», % [5]

Рассмотрев цифровые компетенции преподавателей вузов, можно сделать вывод о вариативности владения ими разными группами преподавателей. Мнение преподавателей разделились и требуют изменения условий для их консолидации. Профессор Масалова Ю.А. глубоко изучив данный вопрос в своем исследовании выявила стойкий интерес преподавателей к освоению ИКТ и повышению своей профессиональной квалификации, опираясь на её исследовательский опыт, автор соглашается с тем, что в российском образовании назрела объективная необходимость перезагрузки и переобучения педагогических кадров высшей школы.

Интервьюирование студентов вуза Германии по оценке навыков пользования ИКТ. Автор настоящего исследования провел интервьюирование студентов бакалавриата Технического университета г. Деггендорф, Германия. Дата проведения интервью 19.09.2024 г. Ответы на поставленные вопросы предоставлены в письменной форме через электронную почту. Полная версия интервью из двадцати двух вопросов представлена в Приложение 3. Часть результатов интервью представлена в таблице 3.

Обратим внимание, что студенты оценивают компетенции владения ИКТ преподавателями университета как универсальные, а свои как специальные и это объективная реальность в стране Германия, когда уровень владения ИКТ студентами выше, чем уровень владения ИКТ преподавателями. Информация, полученная от студентов Технического университета г. Деггендорф, Германия, полностью представленая в Приложении 1 свидетельствует о том, что знания получаемы студентами полезны на практике и в профессиональной деятельности, более того помощь студентам в прохождении практики за-

частую оказываю преподаватели. Следует отметить, что многие преподаватели являются практиками и имеют свои фирмы и предприятия.

Российским преподавателям предстоит пройти путь сближения теоретических знаний и практических навыков студентов в профессиональной деятельности, следует помнить, что бакалавриат в основе своей носит прикладной характер получаемых студентами знаний.

Таблица 3 - Результаты интервьюирования[19] студентов Технического университета г. Деггендорф, Германия

Вопросы	Ответы	Ответы	Ответы
1. Назовите свои фамилию имя и отчество	Суворова Виктория Андреевна	Лео Максимович	Хайн Хтет
2. Ваш возраст, лет	23	23	26
3. Ваше образование	Высшее – бакалавр (только что окончен-ный)	Бакалавр наук	Бакалавр
4. Где учитесь в настоящее время (название университета, город, специализация)	Технический университет Деггендорфа (Deg-gendorf Institute of Technology)	Технический университет Деггендорфа, Биз-нес-администрирование (Deggendorf Institute of Technology, Business Administration)	Технический университет Деггендорфа, Международный менеджмент (Deggendorf Institute of Technology, International Management)
5. Форма обучения (очная, заочная, смешенная, иная)	Очная	Очная форма обучения	Очная форма обучения
6. Квалификация (бакалавриат, магистратура)	Бакалавриат	Бакалавриат	Бакалавриат
7. Средний возраст преподавателей университета, лет	45-50	45	50
8. Наличие у преподавателей докторов наук помощников в образовательном процессе (ассистентов, преподавателей без степени)	Ассистенты (как отдельная оплачивающаяся должность, не студенты), это студенты докторантуры (ассистируют в исследованиях и научных работах, платная основа)	Да, но не у всех	Есть ассистенты
9. Применяются ли в университете при подготовке студентов (бакалавров, магистрантов) цифровые образовательные платформы **назовите их** и расскажите **в каких случаях** образовательные платформы применяются вашими преподавателями	Применяются для проведения онлайн занятий, проведения тестов, сборов работ, выкладывания учебного и дополнительного материала, и т.д. (Moodle, ilearn, primuss, zoom Microsoft teams, Kahoot, mentimeter, SAP, Excel)	Все обучение проводится в основном очно и с использованием учебных слайдов. Тесты и материалы выкладываются на учебных платформах (например, Moodle. Ilearn, Zoom or Teams)	Онлайн платформы в виде Ilearn, Moodle, Teams применяются во время занятий и для дополнительного прохождения материала самостоятельно

[19] Интервьюирование инициировано и проведено автором

10. Оцените уровень цифровых компетенций преподавателей университета образовательными платформами. Выберите ответ - отметьте жирным шрифтом (расшифровка см. таблицу 2)	1. Базовые **2. Универсальные** 3. Общетехнические 4. Специальные	1. Базовые **2. Универсальные** 3. Общетехнические 4. Специальные	1. Базовые **2. Универсальные** 3. Общетехнические 4. Специальные
13. Хотели бы вы обучаться только дистанционно и почему?	Нет, некоторые предметы требуют личного взаимодействия	Нет, как было упомянуто выше.	Да, так как это очень сильно экономит время и помогает совмещать учебу с работой. Качество не страдает
19. Можете ли вы сказать о себе – «Я владею цифровыми информационно-коммуникационными технологиями» (напишите название программных продуктов)	Да, (Zoom, Teams, Excel, Canva, PowerPoint, Microsoft Word, SAP)	Да, я владею цифровыми информационно-коммуникационными технологиями. У меня есть опыт работы с такими программными продуктами, как Microsoft Office (Word, Excel, PowerPoint), Zoom, Google Workspace и различные инструменты для управления проектами, такие как Trello и Slack.	У меня хорошая цифровая подготовка. У меня есть опыт работы с Excel, Word, PowerPoint, SAP, PowerBI, Zoom, Salesforce
20. Оцените свои навыки ИКТ, выберите ответ (группу цифровых компетенций) отметьте жирным шрифтом, расшифровку (см. таблица 2)	1. Базовые 2. Универсальные 3. Общетехнические **4. Специальные**	1. Базовые 2. Универсальные 3. Общетехнические **4. Специальные**	1. Базовые 2. Универсальные 3. Общетехнические **4. Специальные**

Проблемы, стоящие перед вузами по внедрению ИКТ. В России дела обстоят аналогично – уровень компетенций студентов в применении и использовании ИКТ порой выше, чем у преподавателей. Главная проблема возрастной контингент преподавателей, по данным исследования Пугач В. Ф. – доктора социол. наук, профессор кафедры ЮНЕСКО по сравнительным исследованиям качества высшего образования [6] возрастная структура штатных преподавателей за 2022 год выглядит следующим образом, смотреть рисунок 2.

В основе исследования Пугач В. Ф. лежат данные государственной образовательной статистики РФ. По результатам исследования Пугач В. Ф. сделан вывод о снижении привлекательности профессии преподавателя вуза и в первую очередь для молодёжи, возникший дисбаланс возрастной структуры является результатом долговременных, системных изменений в труде преподавателя как в нагрузке, часто меняющихся требованиях к исполнению трудовой деятельности, так и по оплате труда и других быстро возникающих требований и новых профессиональных компетенций.

Решение проблемы привлекательности профессии – «преподаватель вуза» в её стабилизации, в чётко прописанных профессиональных стандартах, профессиональных

компетенциях, образовательных технологиях и соответственно в оплате труда позволит улучшить сложившуюся ситуацию старения педагогических кадров и неспособности осваивать новые ИКТ.

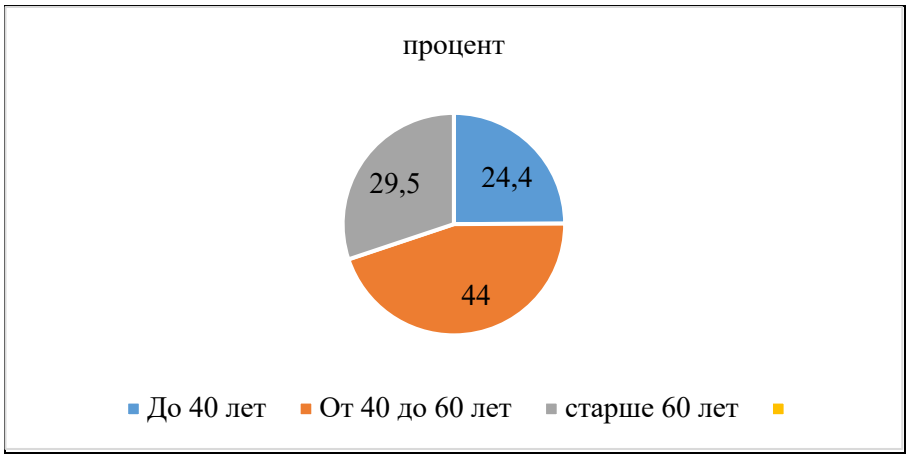


Рисунок 2 - Возрастная структура штатных преподавателей вузов за 2022 г. [6]

Отметим, что опыт самостоятельной разработки преподавателями онлайн-курсов уже наработан примерно у 20% преподавателей, еще примерно 30% преподавателей начинают эту практику, более 24% планируют этим заниматься, и более 24% не имеют такого опыта, т.е. более 48 % преподавателей нуждаются в помощи по освоению ИКТ. Проблема значительная - требует времени, трудовых затрат, снижения трудоемкости отдельных профессиональных задач, изменения их структуры, финансов, реформ по кадровой подготовке, выработке компетенций по разработке онлайн-курсов и других оценочных стандартов, с целью выяснения источников оптимизации и понимания возможна ли оптимизация вообще.

Высшим фактором реализации ФГОС является ИКТ-компетентность преподавателя вуза. В реализации педагогических и образовательных технологий с помощью ИКТ исследователи выделяют три аспекта: дидактические принципы обучения с ИКТ; этапы проектирования занятия; выделение важных преимуществ занятия с использованием ИКТ. Напомним, по мнению Шмелевой О. В. к дидактическим принципам обучения относятся: принцип адаптивности; принцип интерактивности; принцип индивидуальности, к этапам проектирования отнесём: цель и задачи занятия; содержание и объем учебного материала; методы и приемы обучения, формы контроля за учебной деятельностью, темп занятия и его форма проведения, домашнее задание - содержание, форма и объем. К преимуществам использования ИКТ отнесём: эффективность и качество процесса обучения; интенсификацию процесса обучения и самостоятельной работы; межпредметные связи; наглядность процесса обучения, автоматизация работы преподавателя в образовательном процессе; комфорт психологический, эмоциональный, повышающий познавательную активность, повышение объективности учета, контроля и анализа знаний обучающихся. [7]

Постановлением Правительства РФ от 11.10.2023 г № 1678 «Об утверждении Правил применения организациями осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» утверждены Правила, где закреплены основные понятия, требования к руководству ст. 11, 29 закона «Об образовании», порядок взаимодействия обучающегося с преподавателем, порядок реализации образовательных программ, ведение документации в современной образовательной среде, порядок закрепления за образова-

тельной организацией требования по обеспечению доступа к таким образовательным программам и другие важные моменты. Данные правила позволяют образовательной организации создавать регламенты своих действий при оказании образовательных услуг.

Практика применения образовательных технологий в Кубанском государственном университете. Характеристики, применяемых образовательных технологий обучения студентов на кафедре педагогики и психологии в КубГУ, данные представим в таблице 4.

Таблица 4 - Характеристики образовательных технологий, применяемых в КубГУ [1]

Наименование технологии обучения	Характеристика технологии
Педагогическая технология	По сути, есть некая наука, исследующая наиболее рациональные пути: реального обучения, систему принципов, способов и алгоритмов педагогической деятельности
Дистанционное обучение on-line технология	Управление самостоятельной работой студентов, осуществление взаимодействия студентов с другими преподавателями. Функция преподавателя – тьютер-координатор
Предметно-ориентированная технология	Технология ориентирована на приобретение студентами знаний, умений и навыков, обеспечивает усвоение содержания изучаемого материала, гарантирует проверку и оценку качества знаний. Схема технологии: изучение нового материала – закрепление – контроль - оценка
Инновационно-образовательная технология (деятельность)	Базисный вид деятельности, включающий творческое преобразование конкретных результатов научных исследований и педагогического опыта в современные образовательные продукты (технологии, учебники, новые направления подготовки, новые специальности и т.д.) Инновационные технологии определяют качество образования, экономическую эффективность и конкурентоспособность вуза

Продуктами технологизации образовательного процесса могут выступать социально и профессионально значимые алгоритмы поведения, компетенции, мерой эффективности которых может служить успешность и конкурентоспособность выпускников. В таблице 5 приведены примеры образовательных технологий, применяемых на кафедре педагогики и психологии КубГУ.

КубГУ успешно реализует программы микроквалификации, несмотря на то что в российском законодательстве термин не применяется. Такой подход к образованию специалистов помогает получать дополнительную квалификацию по смежным профессиям, формировать профессиональный и карьерный рост преподавателя и студента. Новым направлением является повышение квалификации по профилю развитие ИКТ-компетенций преподавателей и применения информационно-коммуникационных технологий в педагогической практике, где источником финансирования является государственный бюджет и это вселяет надежду на более интенсивное освоение преподавателями разных возрастов ИКТ и применение их в практической деятельности. [1]

КубГУ применяет на практике цифровые образовательные платформы МТС ЛИНК Rooms, СФЕРУМ, которые определены как обязательные к применению в образовательном процессе. Многие преподаватели дополнительно осваивают, при взаимодействии со студентами, образовательную платформу ТЕЛЕГРАМ как наиболее доступную и понят-

ную в использовании, особенно при индивидуальных занятиях со студентами.

Наш мир стремительно развивается, темпы его развития коснулись и образования в России новые тренды и тенденции будут возникать, проходить адаптацию, приживаться, некоторые уходить с рынка образовательных услуг.

Таблица 5[20] - Примеры образовательных технологий, применяемых на кафедре педагогики и психологии КубГУ [1]

Название образовательной технологии	Характеристика исполнения образовательных технологий
1. Студенческая внутривузовская научная среда	1. Обязательное написание научных статей по теме дипломной работы. 2. Заседание студенческих научных групп, согласно плану работы научного кружка. 3. Кафедральные научно-практические конференции и мастер классы по педагогике, психологии и коммуникативистике. 4. Модель объединения студентов в поиске решений поставленной на обсуждение проблемы – мозговой штурм
2. Адаптивное обучение	Совместные тематические олимпиады «школа-вуз» – участники школьники и студенты первых курсов, в том числе профориентационная работа педагога
3. Кинопедагогика	1. Совместный просмотр научных видеофильмов - для формирования коммуникативных навыков, диалога и понимания научных теорий. 2. Видеолекции созданные преподавателями факультета, кафедры и иными общепризнанными источниками. 3. Видеозаписи выступлений преподавателей на конференциях различного масштаба по изучаемой проблематике
4. Автономное обучение	Самостоятельное обучение: просмотр онлайн-конференций по заданным программам самоподготовки, написание научных статей, докладов, презентаций, курсовых работ, лабораторных работ, подготовка к коллоквиумам, пользование онлайн-библиотекой и др.
5. Игровые механики обучения, геймификация [5]	1. Игровые технологии: - задания загадки; задача соседу; тематические синквейны; решение задач под музыку; квесты. 2. Специальные игровые технологии для будущей профессии педагог дефектолог, обучение взаимодействию с детьми с особенностями развития (кинети-ческий песок; рисование пальчи-ками рук; провидение занятия под музыку – искусство через искусство; музыкальные традиции России и др.) 3. Тайм-менеджмент – помогает быстро работать по времени, выполнение заданий в заданный период времени 4. Семинары-тесты под музыку
6. Образование в соцсетях	1. Преподавательские и студенческие блоги – дополнительная информационная среда. 2. Кафедральные конкурсы – лучший по профессии молодой специалист; лучшие портфолио студента
7. Гибридное образование	Дистанционное и очное обучение
8. Воспитательные технологии с гуманистической направленностью	Воспитательные конкурсы, кураторский час: - я люблю свою профессию; - патриотизм миф или реальность, - и др.
9. Обучение у инфлюенсеров	Образовательные контенты, проверенных образовательных площадок
10. Внешняя студенческая учеб-	1. Всероссийская конференции в сфере технологического и инновационного предпринимательства «ПРО.ТЕСН»

[20] Информационная таблица составлена автором

но-исследовательская, интеллектуаль-но-творческая деятель-ность	2. Региональный форум «ЮГ.ТЕСН» практика успешности стартапов, питчинг проектов с лучшими экспертами из мира технологий и инноваций, организация ТЕЛЕМОСТА; Краевая конференция «Роль науки в наставничестве и педагогике» организатор Кубанский научный фонд. https://www.kubsf.ru/ 3. Международные научно-практические конференции: - Молодежь и наука 2024: к вершинам познания. - Обучение, развитие, воспитание в современном образовательном процессе. - Образование и наука в современном контексте. - Наука и образование: оценки, проблемы, пути решения. https://sciencen.org/konferencii/modern-teach/ 4. Международные конкурсы по профессии: «Наука и Просвещение» международный цент научного сотрудничества XXV Международное научно-исследовательский конкурс «СТУДЕНТ ГОДА 2024» https://naukaip.ru/
11. Программы микро-квалификации	1. Участие педагога в экспертной деятельности https://dlyapedagoga.ru/. 2. Конкурсы для педагогов и студентов: Конкурсы Online для педагогов https://dlyapedagoga.ru/. 3. Аттестация педагогических кадров - повешение качества образования. 4. Курсы повышение квалификации по профилю развитие ИКТ-компетенций преподавателей и применения информационно-коммуникационных технологий в педагогической практике (источник - бюджетное финансирование)
12. Цифровые образовательные платформы применяемые на кафедре	**1. МТС ЛИНК Rooms** – платформа для онлайн-занятий, мозговых штурмов, конференций до 5000 участников, имеет онлайн-доски для совместной работы в едином пространстве, корпоративный чат и видеосвязь с неограниченным количеством пользователей. **2. ТЕЛЕГРАМ** – позволяет создать закрытые чаты и каналы для работы со студентами без специального ПО и регистрации, оплаты дополнительной поддержки. Выполняет анализ аудитории, структурирование материалов, планирование домашних заданий. Позволяет сделать выбор формата общения: текст, аудио, видео или комбинированный формат, создать график публикаций и взаимодействие с участниками через опросы, голосования, комментирования, тестирование. Есть возможность использовать чат-боты в обучающем курсе. **3. СФЕРУМ** – закрытое образовательное безрекламное пространство, попасть в которое можно только по приглашению, оборудовано функциональными чатами и возможностью переводить голосовые сообщения в текстовые. Обучающийся может посещать онлайн-занятия, скачивать учебные материалы, следить за расписанием, участвовать в собраниях и др.

В исследовании вскрыты и показаны положительные стороны применения ИТК в образовательном процессе к ним отнесем статистику, что более 20 % преподавателей активно пользуются цифровыми информационно-коммуникационными технологиями в своей профессиональной практике, успешно разрабатывают онлайн-курсы, тестовые задания, цифровые оценочные системы, малая часть использует на платформах цифровые доски с заданиями для проведения мозговых штурмов, выработки коллективных стратегий и решений, одна треть преподавателей готова научиться и включить в свою работу использование ИКТ. Отрицательным моментом является выявление тенденции старения преподавательского состава и более 24% не имеют опыта пользования ИКТ.

Проведенное интервьюирование студентов из Германии показало высокий уровень

пользования студентами ИКТ как в учебе, так и профессиональной деятельности, т.к. ими заявлено, что они работают на предприятиях. Прикладной характер обучения бакалавров и стыковка теории и практики формируют цифровые, технологичные, профессиональные навыки студента. Оценка студентами цифровых компетенций преподавателей выставлена как – «универсальные компетентности».

Приведен практический опыт применения образовательных технологий в КубГУ г. Краснодар на кафедре педагогики и психологии, показаны цифровые технологии, применяемые в работе преподавателей кафедры при обучении студентов дистанционно, а также сделан акцент на повышение квалификации преподавателей по развитию ИКТ-компетенций преподавателей и применению информационно-коммуникационных технологий в педагогической практике.

Автор настоящей работы задался целью исследовать мнение студентов о цифровых компетентностях педагогов и применении ИКТ студентами на практике в своей работе.

Список литературы

1. Байдецкая Е.А. Тренды, тенденции – современный выбор высшей школы, их преобразование в реалии достижений // Коллективная монография «Современные тренды высшего образования». Научное издательство «ЗЕБРА», март 2023. [Электронный ресурс]: http://elibrary.ru

2. Википедия [Электронный ресурс]: https://ru.wikipedia.org/

3. Игнатьев В.П., Иванова А.С., Иванова М.Д. ИКТ-компетентность педагога как основа цифровой грамотности обучающихся Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 2, 17.04.2020 [Электронный ресурс]: https://science-education.ru/

4. Конычева Ю.Д., Филимонова И.В. Развитие цифровых компетенций преподавателей вузов для улучшения организации образовательного процесса студентов вестник человеческий капитал, 2022, №12 (168) том 2, С. 131-136. [Электронный ресурс]: https://humancapital.su/publikacii/vypusk-12-168-tom-2-2022.

5. Масалова Ю.А. цифровая компетентность преподавателей российских вузов, 2021; 25(3): 33–44 Университетское управление: практика и анализ / University Management: Practice and Analysis [Электронный ресурс]: https://elar.urfu.ru/bitstream

6. Пугач В. Ф. Ещё раз о возрасте преподавателей в российских вузах: старые проблемы и новые тенденции Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 3, стр. 120-133. [Электронный ресурс]: file:///C:/Users/user/Downloads/4270-7302-1-SM.pdf

7. Шмелева, О. В. ИКТ-компетентность педагога - важнейший фактор реализации ФГОС / О. В. Шмелева. - Текст : непосредственный // Теория и практика образования в современном мире : материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2016 г.). - Санкт-Петербург: Свое издательство, 2016. - С. 80-85. - URL: [Электронный ресурс]: https://moluch.ru/conf/ped/archive/192/10861/ (дата обращения: 19.09.2024).

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Подходы к обучению фразовым глаголам

	Традиционный подход	**Ситуативно-тематический подход**	**Логико-контекстуальный подход**
Способ пополнения лексического запаса	Последовательное заучивания фразовых словосочетаний путем выполнения упражнений	Запоминание ФГ в контексте определенной темы путем их использования в речевых ситуациях	Запоминание ФГ путем выполнения заданий на осмысление контекста и развитие контекстуальной догадки
Уровень владения языком	Начальный, продолжающий	Продолжающий, продвинутый	Продолжающий, продвинутый
Временные затраты	Требует длительного объяснения значения каждого сочетания глагола с послелогом и выполнения разноплановых упражнений на каждый ФГ	Не требует длительного объяснения, изучение ФГ может быть интегрировано занятие по соответствующей лексической теме	Не требует длительного объяснения, изучение ФГ происходит в рамках изучаемого контента, ФГ органично встраиваются в имеющийся объем словарного запаса

Приложение 2

Таблица 1 - Результаты структурного анализа интеллектуально-личностного потенциала курсантов образовательных организаций ФСИН России

Индекс когерентности структуры:	544			
Индекс дивергентности структуры:	418			
Индекс организованности структуры:	126			
Базовые качества	**Вес**	**R>0**	**R<0**	**Сумма**
Мотивация к службе (Мотивация к службе)	88	12	17	29
Специализация (Специализация)	85	10	23	33
Предпринимательство (Предпринимательство)	83	19	11	30
Автономия (Автономия)	82	19	10	29
Вызов (Вызов)	80	17	13	30
Стаб-ть организации (Стаб-ть организации)	80	12	14	26
Мотивационная зрелость (Мотивационная зрелость)	74	9	20	29
Подавленность (Подавленность)	72	12	18	30
Тревожность (Тревожность)	71	13	17	30
Агрессивность (Агрессивность)	70	17	10	27
Служение (Служение)	68	15	8	23
Безответственность (Безответственность)	67	16	13	29
Атипичность ответов (Атипичность ответов)	67	8	17	25
Продуктивность (Продуктивность)	66	16	15	31
Импульсивность (Импульсивность)	63	17	10	27
Менеджмент (Менеджмент)	62	13	8	21
Соц. Желательность (Соц. Желательность)	60	5	20	25
Экстраверсия (Экстраверсия)	57	17	8	25
Нейротизм (Нейротизм)	56	13	15	28
Самоуничижение (Самоуничижение)	56	16	13	29
Точность (Точность)	55	10	11	21
Склонность к риску (Склонность к риску)	55	22	4	26
Эффективность (Эффективность)	54	12	11	23
Атипичность ответов (Атипичность ответов)	54	12	14	26
Общительность (Общительность)	54	13	9	22
Активность (Активность)	53	16	10	26
Эффективность (Эффективность)	52	12	8	20
Скорость (Скорость)	51	20	4	24
Ассертивность (Ассертивность)	50	15	8	23
Интеграция стилей жизни (Интеграция стилей жизни)	50	17	3	20
Точность (Точность)	48	10	10	20
Продуктивность (Продуктивность)	48	14	6	20
Скорость (Скорость)	47	12	6	18
Психотизм (Психотизм)	46	13	10	23
Стаб-ть места жительства (Стаб-ть места жительства)	44	17	2	19
Скорость (Скорость)	43	11	9	20
Продуктивность (Продуктивность)	40	13	5	18
Точность (Точность)	38	15	4	19
Эффективность (Эффективность)	37	14	4	18

Таблица 2 - Результаты структурного анализа конструктивного типа личности курсантов образовательных организаций ФСИН России

Индекс когерентности структуры:	478			
Индекс дивергентности структуры:	366			
Индекс организованности структуры:	112			
Базовые качества	**Вес**	**R>0**	**R<0**	**Сумма**
Безответственность (Безответственность)	78	13	14	27
Мотивация к службе (Мотивация к службе)	76	11	14	25
Вызов (Вызов)	76	16	9	25
Активность (Активность)	72	14	12	26
Нейротизм (Нейротизм)	67	13	14	27
Импульсивность (Импульсивность)	66	18	8	26
Предпринимательство (Предпринимательство)	66	19	9	28
Мотивационная зрелость (Мотивационная зрелость)	65	8	15	23
Экстраверсия (Экстраверсия)	64	16	10	26
Атипичность ответов (Атипичность ответов)	63	12	13	25
Стаб-ть организации (Стаб-ть организации)	63	15	11	26
Специализация (Специализация)	62	11	17	28
Менеджмент (Менеджмент)	61	16	7	23
Самоуничижение (Самоуничижение)	60	11	13	24
Автономия (Автономия)	59	14	11	25
Точность (Точность)	56	12	11	23
Ассертивность (Ассертивность)	56	15	7	22
Тревожность (Тревожность)	55	12	12	24
Точность (Точность)	51	10	13	23
Общительность (Общительность)	51	14	7	21
Психотизм (Психотизм)	50	13	9	22
Агрессивность (Агрессивность)	50	16	5	21
Подавленность (Подавленность)	49	11	8	19
Соц. Желательность (Соц. Желательность)	49	2	18	20
Эффективность (Эффективность)	49	11	13	24
Скорость (Скорость)	47	11	12	23
Продуктивность (Продуктивность)	46	16	7	23
Служение (Служение)	46	13	5	18
Атипичность ответов (Атипичность ответов)	45	13	11	24
Эффективность (Эффективность)	44	11	9	20
Интеграция стилей жизни (Интеграция стилей жизни)	42	13	4	17
Стаб-ть места жительства (Стаб-ть места жительства)	41	16	2	18
Склонность к риску (Склонность к риску)	39	9	8	17
Продуктивность (Продуктивность)	38	10	8	18
Скорость (Скорость)	35	10	8	18
Точность (Точность)	30	11	5	16
Продуктивность (Продуктивность)	28	12	4	16
Эффективность (Эффективность)	25	10	3	13

Таблица 3 - Результаты структурного анализа посредственного типа личности курсантов образовательных организаций ФСИН России

Индекс когерентности структуры:	492			
Индекс дивергентности структуры:	308			
Индекс организованности структуры:	184			
Базовые качества	**Вес**	**R>0**	**R<0**	**Сумма**
Безответственность (Безответственность)	78	13	14	27
Нейротизм (Нейротизм)	69	12	13	25
Мотивационная зрелость (Мотивационная зрелость)	69	9	14	23
Самоуничижение (Самоуничижение)	68	15	13	28
Тревожность (Тревожность)	68	13	11	24
Импульсивность (Импульсивность)	65	17	9	26
Предпринимательство (Предпринимательство)	65	16	10	26
Активность (Активность)	63	15	6	21
Атипичность ответов (Атипичность ответов)	62	12	14	26
Мотивация к службе (Мотивация к службе)	62	12	11	23
Вызов (Вызов)	61	15	5	20
Специализация (Специализация)	61	12	15	27
Соц. Желательность (Соц. Желательность)	60	5	14	19
Агрессивность (Агрессивность)	58	15	5	20
Экстраверсия (Экстраверсия)	56	16	7	23
Подавленность (Подавленность)	56	9	11	20
Автономия (Автономия)	55	16	6	22
Психотизм (Психотизм)	53	15	8	23
Стаб-ть организации (Стаб-ть организации)	53	9	11	20
Ассертивность (Ассертивность)	53	12	7	19
Склонность к риску (Склонность к риску)	52	19	2	21
Атипичность ответов (Атипичность ответов)	51	9	12	21
Продуктивность (Продуктивность)	48	12	10	22
Служение (Служение)	48	15	7	22
Эффективность (Эффективность)	47	10	12	22
Общительность (Общительность)	45	10	8	18
Менеджмент (Менеджмент)	44	12	6	18
Точность (Точность)	42	10	11	21
Продуктивность (Продуктивность)	41	18	1	19
Скорость (Скорость)	41	9	11	20
Точность (Точность)	41	18	1	19
Эффективность (Эффективность)	41	17	2	19
Продуктивность (Продуктивность)	41	15	3	18
Интеграция стилей жизни (Интеграция стилей жизни)	41	12	4	16
Скорость (Скорость)	36	15	3	18
Эффективность (Эффективность)	34	12	2	14
Точность (Точность)	32	10	4	14
Стаб-ть места жительства (Стаб-ть места жительства)	30	11	5	16

Таблица 4 - Результаты структурного анализа разбалансированного типа личности курсантов образовательных организаций ФСИН России

Индекс когерентности структуры:	460			
Индекс дивергентности структуры:	290			
Индекс организованности структуры:	170			
Базовые качества	**Вес**	**R>0**	**R<0**	**Сумма**
Мотивационная зрелость (Мотивационная зрелость)	86	9	21	30
Безответственность (Безответственность)	79	14	14	28
Самоуничижение (Самоуничижение)	71	17	10	27
Автономия (Автономия)	67	21	5	26
Тревожность (Тревожность)	65	12	11	23
Атипичность ответов (Атипичность ответов)	64	17	8	25
Нейротизм (Нейротизм)	62	13	12	25
Импульсивность (Импульсивность)	59	15	8	23
Психотизм (Психотизм)	58	18	5	23
Экстраверсия (Экстраверсия)	53	11	8	19
Агрессивность (Агрессивность)	52	17	5	22
Ассертивность (Ассертивность)	52	11	8	19
Соц. Желательность (Соц. Желательность)	51	5	18	23
Общительность (Общительность)	51	6	13	19
Предпринимательство (Предпринимательство)	50	16	5	21
Стаб-ть места жительства (Стаб-ть места жительства)	49	14	8	22
Мотивация к службе (Мотивация к службе)	48	14	7	21
Активность (Активность)	48	10	10	20
Продуктивность (Продуктивность)	46	16	5	21
Вызов (Вызов)	43	13	3	16
Подавленность (Подавленность)	40	12	5	17
Продуктивность (Продуктивность)	39	10	7	17
Эффективность (Эффективность)	39	12	5	17
Точность (Точность)	39	16	3	19
Стаб-ть организации (Стаб-ть организации)	38	10	7	17
Продуктивность (Продуктивность)	37	15	2	17
Эффективность (Эффективность)	36	11	8	19
Скорость (Скорость)	35	9	12	21
Склонность к риску (Склонность к риску)	35	12	3	15
Интеграция стилей жизни (Интеграция стилей жизни)	35	8	5	13
Менеджмент (Менеджмент)	33	10	7	17
Эффективность (Эффективность)	33	14	2	16
Специализация (Специализация)	33	9	9	18
Точность (Точность)	31	11	4	15
Атипичность ответов (Атипичность ответов)	31	1	14	15
Скорость (Скорость)	30	12	6	18
Точность (Точность)	29	9	4	13
Служение (Служение)	27	10	3	13

Алгоритм определения типа личности у курсантов образовательных организаций ФСИН России

1. Оценка значений выраженности факторов на основе данных психодиагностического исследования

Factor 1 = + 0,061 * [Специализация] + 0,013 * [Менеджмент] - 0,004 * [Автономия] - 0,000 * [Стаб-ть места жительства] + 0,042 * [Стаб-ть организации] + 0,084 * [Служение] + 0,037 * [Вызов] - 0,024 * [Интеграция стилей жизни] + 0,012 * [Предпринимательство] + 0,025 * [Мотивация к службе] + 0,020 * [Мотивационная зрелость] - 0,001 * [Атипичность ответов] + 0,111 * [Общительность]+ 0,128 * [Активность] + 0,125 * [Ассертивность] - 0,162 * [Тревожность] - 0,180 * [Самоуничижение] - 0,150 * [Подавленность] + 0,047 * [Склонность к риску] - 0,040 * [Импульсивность] + 0,027 * [Агрессивность] - 0,014 * [Безответственность] + 0,018 * [Соц. Желательность] + 0,184 * [Экстраверсия] - 0,192 * [Нейротизм] - 0,026 * [Психотизм] - 0,084 * [Атипичность ответов] + 0,009 * [Продуктивность_Равен] + 0,028 * [Скорость_Равен] + 0,014 * [Точность_Равен] + 0,010 * [Эффективность_Равен] - 0,037 * [Продуктивность_Искл.сл] + 0,002 * [Скорость_Искл.сл.] - 0,039 * [Точность_Искл.сл.] - 0,040 * [Эффективность_Искл.сл.] + 0,029 * [Продуктивность_Числ.ряды] + 0,047 * [Скорость_Числ.ряды] + 0,012 * [Точность_Числ.ряды] + 0,010 * [Эффективность_Числ.ряды];

Factor 2 = - 0,042 * [Специализация] - 0,020 * [Менеджмент] + 0,028 * [Автономия] + 0,017 * [Стаб-ть места жительства] - 0,017 * [Стаб-ть организации] - 0,063 * [Служение] + 0,029 * [Вызов]+ 0,061 * [Интеграция стилей жизни] + 0,004 * [Предпринимательство] + 0,062 * [Мотивация к службе] - 0,030 * [Мотивационная зрелость] + 0,036 * [Атипичность ответов] + 0,120 * [Общительность] + 0,052 * [Активность] + 0,054 * [Ассертивность] + 0,043 * [Тревожность] + 0,088 * [Самоуничижение] + 0,023 * [Подавленность] + 0,194 * [Склонность к риску] + 0,207 * [Импульсивность] + 0,206 * [Агрессивность] + 0,181 * [Безответственность] - 0,200 * [Соц. Желательность] + 0,094 * [Экстраверсия] + 0,018 * [Нейротизм] + 0,259 * [Психотизм] + 0,016 * [Атипичность ответов] - 0,012 * [Продуктивность_Равен] + 0,030 * [Скорость_Равен] - 0,014 * [Точность_Равен] - 0,011 * [Эффективность_Равен] + 0,013 * [Продуктивность_Искл.сл.] + 0,005 * [Скорость_Искл.сл.] - 0,010 * [Точность_Искл.сл.] - 0,013 * [Эффективность_Искл.сл.] + 0,005 * [Продуктивность_Числ.ряды] - 0,005 * [Скорость_Числ.ряды] + 0,006 * [Точность_Числ.ряды] + 0,006 * [Эффективность_Числ.ряды];

Factor 3 = - 0,027 * [Специализация] - 0,062 * [Менеджмент] + 0,060 * [Автономия] - 0,043 * [Стаб-ть места жительства] - 0,040 * [Стаб-тьорганизации] + 0,044 * [Служение] + 0,010 * [Вызов] - 0,002 * [Интеграция стилей жизни] + 0,010 * [Предпринимательство] + 0,061 * [Мотивация к службе] - 0,004 * [Мотивационная зрелость] + 0,030 * [Атипичность ответов] + 0,041 * [Общительность] + 0,034 * [Активность] - 0,035 * [Ассертивность] - 0,005 * [Тревожность] + 0,027 * [Самоуничижение] - 0,020 * [Подавленность] + 0,024 * [Склонность к риску] + 0,033 * [Импульсивность] - 0,052 * [Агрессивность] - 0,016 * [Безответственность] + 0,027 * [Соц. Желательность] + 0,021 * [Экстраверсия] + 0,010 * [Нейротизм] - 0,020 * [Психотизм] + 0,010 * [Атипичность ответов] + 0,303 * [Продуктивность_Равен] - 0,078 * [Скорость_Равен] + 0,314 * [Точность_Равен] + 0,316 * [Эффективность_Равен] + 0,037 * [Продуктивность_Искл.сл]+ 0,021 * [Скорость_Искл.сл] + 0,052 * [Точность_Искл.сл] + 0,047 * [Эффективность_Искл.сл]+ 0,064 * [Продуктивность_Числ.ряды] - 0,056 * [Скорость_Числ.ряды]+ 0,023 * [Точность_Числ.ряды]+ 0,050 * [Эффективность_Числ.ряды];

Factor 4 = - 0,045 * [Специализация] + 0,111 * [Менеджмент] + 0,232 * [Автономия] + 0,134 * [Стаб-ть места жительства] -0,010 * [Стаб-ть организации] + 0,001 * [Служение] + 0,110 * [Вызов] + 0,192 * [Интеграция стилей жизни] + 0,218 * [Предпринимательство] - 0,098 * [Мотивация к службе] - 0,277 * [Мотивационная зрелость] - 0,152 * [Атипичность ответов] - 0,055 * [Общительность] + 0,013 * [Активность] + 0,058 * [Ассертивность] + 0,004 * [Тревожность] + 0,019 * [Самоуничижение] + 0,005 * [Подавленность] + 0,050 * [Склонность к риску] - 0,013 * [Импульсивность] + 0,004 * [Агрессивность] + 0,045 * [Безответственность] - 0,087 * [Соц. Желательность] + 0,010 * [Экстраверсия] + 0,009 * [Нейротизм] + 0,020 * [Психотизм] + 0,037 * [Атипичность ответов] + 0,025 * [Продуктивность_Равен] + 0,051 * [Скорость_Равен] + 0,019 * [Точность_Равен] + 0,018 * [Эффективность_Равен] - 0,060 * [Продуктивность_Искл.сл] + 0,008 * [Скорость_Искл.сл.] - 0,069 * [Точность_Искл.сл.] - 0,071 * [Эффективность_Искл.сл] + 0,028 * [Продуктивность_Числ.ряды] - 0,012 * [Скорость_Числ.ряды] + 0,038 * [Точность_Числ.ряды] + 0,039 * [Эффективность_Числ.ряды];

Factor 5 = - 0,042 * [Специализация] + 0,055 * [Менеджмент] + 0,050 * [Автономия] - 0,031 * [Стаб-ть места жительства] -0,097 * [Стаб-ть организации] + 0,064 * [Служение] + 0,020 * [Вызов] + 0,041 * [Интеграция стилей жизни] +0,044 * [Предпринимательство] + 0,036 * [Мотивация к службе] - 0,013 *

[Мотивационная зрелость] - 0,052 * [Атипичность ответов] - 0,040 * [Общительность] + 0,026 * [Активность] + 0,037 * [Ассертивность] - 0,012 * [Тревожность] + 0,012 * [Самоуничижение] + 0,008 * [Подавленность] + 0,042 * [Склонность к риску] - 0,044 * [Импульсивность] - 0,059 * [Агрессивность] + 0,005 * [Безответственность] - 0,062 * [Соц. Желательность] + 0,020 * [Экстраверсия] - 0,002 * [Нейротизм] - 0,015 * [Психотизм] + 0,001 * [Атипичность ответов] + 0,050 * [Продуктивность_Равен] + 0,121 * [Скорость_Равен] - 0,055 * [Точность_Равен] + 0,059 * [Эффективность_Равен] + 0,319 * [Продуктивность_Искл.сл.] + 0,325 * [Скорость_Искл.сл.] + 0,095 * [Точность_Искл.сл.] + 0,126 * [Эффективность_Искл.сл.] + 0,031 * [Продуктивность_Числ.ряды] + 0,314 * [Скорость_Числ.ряды] - 0,064 * [Точность_Числ.ряды] - 0,096 * [Эффективность_Числ.ряды];

Factor 6 = + 0,201 * [Специализация] + 0,095 * [Менеджмент] - 0,042 * [Автономия] + 0,007 * [Стаб-ть места жительства] + 0,204 * [Стаб-ть организации] + 0,252 * [Служение] + 0,230 * [Вызов] + 0,037 * [Интеграция стилей жизни] + 0,001 * [Предпринимательство] + 0,236 * [Мотивация к службе] + 0,091 * [Мотивационная зрелость] - 0,083 * [Атипичность ответов] + 0,011 * [Общительность] + 0,085 * [Активность] + 0,075 * [Ассертивность] + 0,099 * [Тревожность] + 0,067 * [Самоуничижение] + 0,089 * [Подавленность] - 0,008 * [Склонность к риску] - 0,030 * [Импульсивность] + 0,020 * [Агрессивность] - 0,067 * [Безответственность] + 0,011 * [Соц. Желательность] + 0,094 * [Экстраверсия] + 0,099 * [Нейротизм] - 0,032 * [Психотизм] + 0,083 * [Атипичность ответов] - 0,013 * [Продуктивность_Равен] - 0,033 * [Скорость_Равен] - 0,013 * [Точность_Равен] - 0,014 * [Эффективность_Равен] + 0,052 * [Продуктивность_Искл.сл] - 0,010 * [Скорость_Искл.сл.] + 0,066 * [Точность_Искл.сл.] + 0,057 * [Эффективность_Искл.сл.] - 0,031 * [Продуктивность_Числ.ряды] - 0,072 * [Скорость_Числ.ряды] - 0,033 * [Точность_Числ.ряды] - 0,000 * [Эффективность_Числ.ряды];

Factor 7 =+ 0,066 * [Специализация] + 0,078 * [Менеджмент] + 0,000 * [Автономия] - 0,030 * [Стаб-ть места жительства] - 0,031 * [Стаб-ть организации] + 0,075 * [Служение] + 0,021 * [Вызов] - 0,002 * [Интеграция стилей жизни] + 0,030 * [Предпринимательство] + 0,053 * [Мотивация к службе] + 0,015 * [Мотивационная зрелость] + 0,041 * [Атипичность ответов] + 0,010 * [Общительность] + 0,008 * [Активность] - 0,034 * [Ассертивность] + 0,018 * [Тревожность] + 0,027 * [Самоуничижение] + 0,028 * [Подавленность] + 0,047 * [Склонность к риску] + 0,039 * [Импульсивность] - 0,044 * [Агрессивность] + 0,010 * [Безответственность] + 0,012 * [Соц. Желательность] + 0,017 * [Экстраверсия] + 0,013 * [Нейротизм] + 0,036 * [Психотизм] + 0,022 * [Атипичность ответов] - 0,053 * [Продуктивность_Равен] - 0,021 * [Скорость_Равен] - 0,082 * [Точность_Равен] - 0,075 * [Эффективность_Равен] - 0,199 * [Продуктивность_Искл.сл.] + 0,032 * [Скорость_Искл.сл] - 0,275 * [Точность_Искл.сл] - 0,210 * [Эффективность_Искл.сл.] - 0,328 * [Продуктивность_Числ.ряды] + 0,066 * [Скорость_Числ.ряды] - 0,328 * [Точность_Числ.ряды] - 0,442 * [Эффективность_Числ.ряды].

2. Соотнесение индивидуальных значений факторов со средними факторными оценками по типам личности курсантов образовательных организаций ФСИН России(метод минимальных расстояний)

Расстояние (до 1 кластера) = $|F1_{1\ кл}-F1_x|+|F2_{1\ кл}-F2_x|+|F3_{1\ кл}-F3_x|+|F4_{1\ кл}-F4_x|+|F5_{1\ кл}-F5_x|+|F6_{1\ кл}-F6_x|+|F7_{1\ кл}-F7_x|$;

где $F1_{1\ кл}$ ...$F7_{1\ кл}$ – средняя выраженность первого … седьмого фактора первого кластера (конструктивный тип личности курсантов);

$F1_x$ ...$F7_x$–выраженность факторов у испытуемого;

Расстояние до 2 кластера = $|F1_{2\ кл}-F1_x|+|F2_{2\ кл}-F2_x|+|F3_{2\ кл}-F3_x|+|F4_{2\ кл}-F4_x|+|F5_{2\ кл}-F5_x|+|F6_{2\ кл}-F6_x|+|F7_{2\ кл}-F7_x|$;

где $F1_{2\ кл}$ ...$F7_{2\ кл}$ – средняя выраженность первого … седьмого фактора второго кластера (посредственный тип личности курсантов);

$F1_x$ ...$F7_x$–выраженность факторов у испытуемого;

Расстояние до 3 кластера = $|F1_{3\ кл}-F1_x|+|F2_{3\ кл}-F2_x|+|F3_{3\ кл}-F3_x|+|F4_{3\ кл}-F4_x|+|F5_{3\ кл}-F5_x|+|F6_{3\ кл}-F6_x|+|F7_{3\ кл}-F7_x|$;

где $F1_{1\ кл}$ ...$F7_{1\ кл}$ – средняя выраженность первого … седьмого фактора третьего кластера (разбалансированный тип личности курсантов);

$F1_x$ ...$F7_x$–выраженность факторов у испытуемого;

Причисление курсанта к одному из типов личности происходит путем определения наименьшего расстояния – курсант причисляется к тому типу личности, расстояние с которым минимально.

План и результаты наблюдения за характеристиками личностно-мотивационного и интеллектуального компонентов интеллектуально-личностного потенциала

Специализация	Характеристика личностно-мотивационного компонента ИЛП сотрудника	Психолог	Дежурный по академии	Ответственный по академии	Старший наряда
		Оценка			
ОРД	Теоретические счетные способности	3	3	3	3
ОРИН		3	3	3	3
ПСД		1	1	1	1
ТОб		4	4	4	4
ОРД	Тревожность	1	1	1	1
ОРИН		1	1	1	1
ПСД		2	2	2	2
ТОб		4	4	4	4
ОРД	Самоуничижение	1	1	1	1
ОРИН		1	1	1	1
ПСД		2	2	2	2
ТОб		4	4	4	4
ОРД	Подавленность	1	1	1	1
ОРИН		1	1	1	1
ПСД		2	2	2	2
ТОб		4	4	4	4
ОРД	Ассетивность (напори-стость)	1	1	1	1
ОРИН		3	3	3	3
ПСД		3	3	3	3
ТОб		1	1	1	1
ОРД	Общительность	3	3	3	3
ОРИН		3	3	3	3
ПСД		4	4	4	4
ТОб		1	1	1	1
ОРД	Активность	3	3	3	3
ОРИН		3	3	3	3
ПСД		3	3	3	3
ТОб		1	1	1	1
ОРД	Импульсивность	1	1	1	1
ОРИН		3	3	3	3
ПСД		3	3	3	3
ТОб		4	4	4	4
ОРД	Агрессивность	1	1	1	1
ОРИН		2	2	2	2
ПСД		2	2	2	2
ТОб		4	4	4	4
ОРД	Безответственность	1	1	1	1
ОРИН		1	1	1	1
ПСД		3	3	3	3
ТОб		4	4	4	4
ОРД	Сдержанность, высокая нормативность, ригидность поведения	4	4	4	4
ОРИН		4	3	4	3
ПСД		1	1	1	1
ТОб		2	2	2	2

4б – высокая выраженность характеристики

3б – средняя с тенденцией к высокой

2б – средняя с тенденцией к низкой

1б – низкая выраженность характеристики

Анкета первичного психологического опроса

Дата обсл-я_____ факультет_____спец-я_____
1. Ф.И.О._____
2. Дата рождения_____ национальность_____
3. Комплектующий территориальный орган _____
4. Домашний адрес _____
5. Родители:
отец_____
(Ф.И.О. год рождения, место работы, должность, телефон)

мать_____
(Ф.И.О. год рождения, место работы, должность, телефон)

6. Братья, сестры (год рождения)_____
_____
7. Родственники - сотрудники МВД и ФСИН_____
8. Служба в армии, место работы (годы)_____
9. Семейное положение_____
10. Образование (что и когда заканчивали)_____
11. Успеваемость до поступления: медаль; диплом с отличием; 5; 4-5; 4; 3-4; 3
12. Занятия спортом (вид и достижения)_____
13. Увлечения (хобби)_____
14. Ваши мотивы поступления на службу _____
15. Почему Вы хотите стать сотрудником УИС _____
16. Кем Вы себя видите через 10 лет _____
Ваш номер телефона в Рязани _____
Ваш ID или данные пользователя в социальной сети «ВКОНТАКТЕ»
Я _____ добровольно прошел
(ФИО)

психологическое обследование.

_____
(подпись)

Приложение 3

Интервью со студентами бакалавриата Технического университета г. Деггендорф, Германия

Дата проведения интервью 19.09.2024 г.

Ответы на поставленные вопросы предоставлены в письменной форме через электронную почту.

Вопросы	Ответы	Ответы	Ответы
1. Назовите свои фамилию имя и отчество	Суворова Виктория Андреевна	Лео Максимович	Хайн Хтет
2. Ваш возраст, лет	23	23	26
3. Ваше образование	Высшее – бакалавр (только что оконченный)	Бакалавр наук	Бакалавр
4. Где учитесь в настоящее время (название университета, город, специализация)	Технический университет Деггендорфа (Deggendorf Institute of Technology)	Технический университет Деггендорфа, Бизнес-администрирование (Deggendorf Institute of Technology, Business Administration)	Технический университет Деггендорфа, Международный менеджмент (Deggendorf Institute of Technology, International Management)
5. Форма обучения (очная, заочная, смешенная, иная)	Очная	Очная форма обучения	Очная форма обучения.
6. Квалификация (бакалавриат, магистратура)	Бакалавриат	Бакалавриат	Бакалавриат
7. Средний возраст преподавателей университета	45-50 лет	45	50
8. Наличие у преподавателей докторов наук помощников в образовательном процессе (ассистентов, преподавателей без степени)	Ассистенты (как отдельная оплачивающаяся должность, не студенты), студенты докторантуры (ассистируют в исследованиях и научных работах, платная основа)	Да, но не у всех	Есть ассистенты
9. Применяются ли в университете при подготовке студентов (бакалавров, магистрантов) цифровые образовательные платформы **назовите их** и расскажите **в каких случаях** образовательные платформы применяются вашими преподавателями, а также дополнительные формы обучения	Применяются для проведения онлайн занятий, проведения тестов, сборов работ, выкладывания учебного и дополнительного материала, и т.д. (Moodle, ilearn, primuss, zoom Microsoft teams, Kahoot, mentimeter, SAP, Excel)	Все обучение проводится в основном очно и с использованием учебных слайдов. Тесты и материалы выкладываются на учебных платформах (например, Moodle. Ilearn, Zoom or Teams)	Онлайн платформы в виде Ilearn, Moodle, Teams применяются во время занятий и для дополнительного прохождения материала самостоятельно
10. Оцените уровень цифровых компетенций умений и навыков преподавателей уни-	1. **Базовые** – Работа на компьютере, рассмотрение текстовой и графической информации, информационный	1. **Базовые** – Работа на компьютере, рассмотрение текстовой и графической ин-	1. **Базовые** – Работа на компьютере, рассмотрение текстовой и графической ин-

верситета образовательными платформами. Выберите ответ (группу цифровых компетенций) отметьте жирным шрифтом:	поиск в сети Интернет, использование офисной техники и т.д. **2. Универсальные – Работа в стандартных редакторах профессионального компьютера (текст, таблица, презентация, формулы, конструктор и т.д.)** 3. **Общетехнические** – Работа с прикладными компьютерными программами (CAD, CAE, CAM, CAPP, PDM, ERP, MDM, MES, SCADA, ECM и т. д.) 4. **Специальные** – Работа со специализированными компьютерными программами, позволяющими реализовывать профессиональные задачи	формации, информационный поиск в сети Интернет, использование офисной техники и т.д. **2. Универсальные – Работа в стандартных редакторах профессионального компьютера (текст, таблица, презентация, формулы, конструктор и т.д.)** 3. **Общетехнические** – Работа с прикладными компьютерными программами (CAD, CAE, CAM, CAPP, PDM, ERP, MDM, MES, SCADA, ECM и т. д.) 4. **Специальные** – Работа со специализированными компьютерными программами, позволяющими реализовывать профессиональные задачи	формации, информационный поиск в сети Интернет, использование офисной техники и т.д. **2. Универсальные – Работа в стандартных редакторах профессионального компьютера (текст, таблица, презентация, формулы, конструктор и т.д.)** 3. **Общетехнические** – Работа с прикладными компьютерными программами (CAD, CAE, CAM, CAPP, PDM, ERP, MDM, MES, SCADA, ECM и т. д.) 4. **Специальные** – Работа со специализированными компьютерными программами, позволяющими реализовывать профессиональные задачи
11. Известно ли вам о наличии обязательных компетенций (либо стандартов) для преподавателей по разработке онлайн-курсов	Неизвестно	В силу специфики моей специальности онлайн-курсы не разрабатываются активно. Однако несколько стандартов, таких как образование, красноречие и визуальный дизайн, должны быть унифицированы	Нет
12. Нравится ли лично вам дистанционный формат обучения?	Да	Нет. Так как моя сфера деятельности требует большого количества взаимодействий с людьми, а также развития личных навыков, дистанционное обучение не сможет удовлетворить потребности в образовании в этом отношении	Да
13. Хотели бы вы обучаться только дистанционно и почему?	Нет, некоторые предметы требуют личного взаимодействия	Нет, как было упомянуто выше.	Да, так как это очень сильно экономит время и помогает совмещать учебу с работой. Качество не

			страдает
14. Какие формы обучения применяются в вашем университете?	Очная, смешанная (половина классов онлайн и половина очно), заочная (только онлайн)	Очное обучение с непосредственным участием преподавателей, а также сочетание теоретических и практических знаний через проекты и письменные экзамены.	Очные занятия и онлайн занятия
15. Какие виды обучения предпочитают штатные преподаватели вашего университета?	Очная	Очное обучение.	Очный вид занятий
16. Кто проводит онлайн-обучение на постоянной основе?	Зарубежные преподаватели	Преподаватели, находящиеся не в Германии	У нас на программе преподают профессоры из Финляндии, США и Англии – большое количество их занятий проходит онлайн
17. Влияет ли цифровизация экономики на подготовку специалистов в университете? Вы умеете пользоваться различными образовательными платформами? (напишите какими)?	Да, качество подготовки становится лучше. Материал можно донести доступнее и интереснее, не теряется фокус во время занятий. Для каждой образовательной платформы прилагается наглядное руководство пользования, чтобы студенты быстрее влились в учебный процесс (Moodle, ilearn, primuss, zoom, Microsoft teams, Kahoot, mentimeter, Excel, SAP)	Цифровизация экономики в Германии намеренно сдерживается правительством. Поэтому в моем университете и учебной программе много новых цифровых программ и платформ не используется, но некоторые преподаватели все равно их используют и занятие проходит более продуктивно.	Цифровизация влияет не сильно, но положительно. Учится становится легче, студенты быстро приспосабливаются.
18. Являлся ли обязательным предмет по использованию образовательных цифровых платформ студентами в дальней профессиональной жизни после выпуска? (как назывался предмет, какую платформу изучили и владеете ей)	Предметов по использованию образовательных платформ не было, только обычные предметы программы с использованием этих платформ. Использование платформ обязательное. Большинство из них используются в дальнейшем на рабочих местах (Zoom, Microsoft Teams, Kahoot, Excel, Canva, PowerPoint, SAP)	Нет, такого предмета не было.	Нет
19. Можете ли вы сказать о себе – «Я владею цифровыми информационно-коммуникационными технологиями»	Да, (Zoom, Teams, Excel, Canva, PowerPoint, Microsoft Word, SAP)	Да, я владею цифровыми информационно-коммуникационными технологиями. У меня есть опыт работы с такими про-	У меня хорошая цифровая подготовка. У меня есть опыт работы с Excel, Word, PowerPoint, SAP, PowerBI, Zoom,

(напишите название программных продуктов)		граммными продуктами, как Microsoft Office (Word, Excel, PowerPoint), Zoom, Google Workspace и различные инструменты для управления проектами, такие как Trello и Slack.	Salesforce
20. Оцените свои навыки ИКТ, выберите ответ (группу цифровых компетенций) отметьте жирным шрифтом	1. **Базовые** – Работа на компьютере, рассмотрение текстовой и графической информации, информационный поиск в сети Интернет, использование офисной техники и т.д. 2. **Универсальны**е – Работа в стандартных редакторах профессионального компьютера (текст, таблица, презентация, формулы, конструктор и т.д.) 3. **Общетехнические** – Работа с прикладными компьютерными программами (CAD, CAE, CAM, CAPP, PDM, ERP, MDM, MES, SCADA, ECM и т. д.) **4. Специальные – Работа со специализированными компьютерными программами, позволяющими реализовывать профессиональные задачи**	1. **Базовые** – Работа на компьютере, рассмотрение текстовой и графической информации, информационный поиск в сети Интернет, использование офисной техники и т.д. 2. **Универсальны**е – Работа в стандартных редакторах профессионального компьютера (текст, таблица, презентация, формулы, конструктор и т.д.) 3. **Общетехнические** – Работа с прикладными компьютерными программами (CAD, CAE, CAM, CAPP, PDM, ERP, MDM, MES, SCADA, ECM и т. д.) **4. Специальные – Работа со специализированными компьютерными программами, позволяющими реализовывать профессиональные задачи**	1. **Базовые** – Работа на компьютере, рассмотрение текстовой и графической информации, информационный поиск в сети Интернет, использование офисной техники и т.д. 2. **Универсальны**е – Работа в стандартных редакторах профессионального компьютера (текст, таблица, презентация, формулы, конструктор и т.д.) 3. **Общетехнические** – Работа с прикладными компьютерными программами (CAD, CAE, CAM, CAPP, PDM, ERP, MDM, MES, SCADA, ECM и т. д.) **4. Специальные – Работа со специализированными компьютерными программами, позволяющими реализовывать профессиональные задачи**
21. Сообщите о себе дополнительную информацию о получаемом образовании, методах подачи информации, оценочных средствах знаний студентов, уровне преподавания в университете, личные впечатления (ответ развернутый)	Методы подачи информации различались – это были обычные лекции, читаемые с презентации, дискуссии, командные работы прямо во время занятия, использование видео материалов и искусственного интеллекта и т.д. Все преподаватели одновременно являются практикующими специалистами в своей области (например, преподаватель финансов имеет свою финансовую консалтинговую фирму),	В настоящее время я получаю степень бакалавра, где обучение проводится очно с акцентом на теоретические знания и практические навыки. Программа ориентирована на личное взаимодействие и практический опыт. Преподаватели предпочитают очное обучение, а оценка проводится через	Впечатления хорошие. Материал преподается понятно, сильной нагрузки нет. Преподаватели стараются найти личный подход к студентам, являются профессионалами. Оценивание происходит через экзамены и проекты.

	поэтому дают только актуальную информацию и внедряют много реальных практических кейсов и задачи. На каждой программе в университете студенты обязаны пройти 6-месячную стажировку в реальных компаниях, чтобы при выпуске у них уже был опыт работы. Если стажировку сложно найти, преподаватели помогают с поиском компании. Рефератов, докладов, контрольных нет – в основном только проектные работы. Финальная оценка определяется экзаменом (или проектной работой И экзаменом), автоматов /самозачетов НЕ существует. Экзамены строгие, но оценивание справедливое и лояльное – студентов не загоняют под жёсткие рамки шаблонов и не снижают баллы, если где-то есть грамматическая ошибка или решение не написано точь-в-точь по учебнику. Очень ценится критическое мышление. Системы билетов на экзаменационной сессии тоже нет – экзамен построен на всех пройденных материалах за семестр, затрагивается почти каждая тема. Обучением я осталась очень довольна и считаю, что меня прекрасно подготовили к дальнейшей профессиональной деятельности	письменные экзамены и проекты. Хотя уровень преподавания высок, недостаточное использование новых цифровых инструментов может быть недостатком на фоне растущей цифровизации экономики. В целом я ценю получаемое образование, но большее внимание к цифровым платформам было бы полезно для будущей профессиональной карьеры.	
22. Если вы работаете, то поделитесь информацией - какие, из приобретенных, знания применяете на практике, в том числе цифровые технологии	Я работаю в финансовой сфере и могу сказать, что все, что мне преподали в университете, пригождается мне в работе. Принципы, методы решения определенных, финансовых задач, регламенты, понятия – все совпадает с тем, с чем я столкнулась при выходе на работу. Опыт, полученный в Excel, SAP и Teams за время обучения также помогает в работе	Моя работа связана с финансами и структурированием сделок, поэтому я часто использую цифровые технологии, такие как PowerPoint, Word, Excel, Zoom, Google-интерфейс и другие сопутствующие продукты	Я работаю в финансово-стратегическом отделе. В нашей программе были такие предметы как налоги, финансовый менеджмент, бухучет, кейс планирование и т.д., которые помогли быстро сориентиро-ваться в работе. Также я работаю в Excel, Teams, SAP – как и в университете.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абдуллина Амина Шакирьяновна – доктор филологических наук, профессор кафедры филологии, Бирский филиал ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий» (г. Бирск, Россия).

Алексеева Ирина Александровна – кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры бизнес-информатики и менеджмента; доцент кафедры менеджмента и ГМУ, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения»; «ЧОУ ВО Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики» (г. Санкт-Петербург, Россия).

Артемова Татьяна Владимировна – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Государственный университет по землеустройству» (г. Москва, Россия).

Байдецкая Елена Анатольевна – кандидат экономических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар, Россия).

Бакурадзе Андрей Бондович – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой теории и практики непрерывного казачьего образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)» (г. Москва, Россия).

Батухтин Иван Юрьевич – аспирант 1 года обучения, ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий» (г. Уфа, Россия).

Богомазова Юлия Сергеевна – аспирант кафедры теории и методики физической культуры, заместитель декана по воспитательной работе, ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород, Россия).

Борисова Маргарита Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Государственный университет по землеустройству» (г. Москва, Россия).

Быков Анатолий Карпович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики ФГКВОУ ВО «Военный университет имени Александра Невского» Министерства обороны Российской Федерации (г. Москва, Россия).

Быков Виктор Степанович – доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Челябинск, Россия).

Верменская Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент Центра русского языка, Университет науки и технологий МИСИС (г. Москва, Россия).

Воднева Светлана Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры европейских языков и культур, проректор по работе с молодёжью, ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет» (г. Псков, Россия).

Волегжанина Ирина Сергеевна – доктор педагогических наук, доцент заведующий кафедрой «Иностранные языки», ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет путей сообщения» (г. Новосибирск, Россия).

Волошина Людмила Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования, ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород, Россия).

Гавриков Анатолий Леонидович – доктор социологических наук, профессор, Советник ректора, Институт непрерывного педагогического образования, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Гапончук Григорий Иванович – кандидат педагогических наук, доцент.

Гарашкина Наталья Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и современных образовательных технологий, Государственный университет просвещения (г. Москва, Россия).

Гюльбякова Христина Николаевна – кандидат фармацевтических наук, доцент кафедры фармацевтической химии, Пятигорский медико-фармацевтический институт - филиал ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный медицинский университет» (г. Пятигорск, Россия).

Данилина Екатерина Константиновна – старший преподаватель кафедра межкультурных коммуникаций и переводоведения, институт педагогики и лингвистики, ФГБОУ ВО «Владивостокский государственный университет», (г. Владивосток, Россия).

Джамалова Татьяна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и речевой коммуникации, АНО ВО «Московский международный университет» (г. Москва, Россия).

Донина Екатерина Евгеньевна – ассистент кафедры технологического и художественного образования, Институт непрерывного педагогического образования, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, 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, зав. кафедрой дошкольного образования, Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования» (г. Санкт-Петербург, Россия).

Золотарева Светлана Дмитриевна – старший преподаватель кафедры русского языка, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (Сибстрин)» (г. Новосибирск, Россия).

Игнатьева Эмилия Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры информатики и технологий, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева» (г. Чебоксары, Россия).

Кадуцкая Лариса Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой теории и методики физической культуры, ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород, Россия).

Клещева Нелли Александровна – доктор педагогических наук, профессор, Департамент общей и экспериментальной физики, ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет» (г. Владивосток, Россия).

Ковальчук Илья Александрович – кандидат психологических наук, начальник кафедры психологии профессиональной деятельности факультета психологии и пробации, Академия ФСИН России (г. Рязань, Россия).

Комиссарова Светлана Владимировна – старший преподаватель кафедры гражданско-правовых дисциплин юридического факультета, ВЮИ ФСИН России (г. Владимир, Россия).

Костенко Елена Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры биохимии, биомеханики и естественнонаучных дисциплин, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар, Россия).

Костина Любовь Николаевна – доктор психологических наук, профессор, кафедра психологии учебно-научного комплекса психологии служебной деятельности, Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя (г. Москва, Россия).

Кулакова Наталья Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева» (г. Красноярск, Россия).

Лысова Ольга Васильевна – кандидат педагогических наук доцент кафедры филологии, Бирский филиал ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий» (г. Бирск, Россия).

Лямзин Михаил Алексеевич – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии, АНО ВО «Открытый университет экономики, управления и права» (г. Москва, Россия).

Лях Юлия Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой «Общей и специальной педагогики», ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет» (МПСУ); профессор кафедры управления образовательными системами имени Т.И. Шамова, Институт социально-гуманитарного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный педагогический университет» (МПГУ) (г. Москва, Россия).

Матвиенко Людмила Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и речевой коммуникации, АНО ВО «Московский международный университет» (г. Москва, Россия).

Миронова Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики физической культуры, ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород, Россия).

Михайлов Семен Александрович – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск, Россия).

Мищенко Наталья Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики физического воспитания УралГУФК; доцент кафедры права и правового обеспечения физкультурно-спортивной деятельности ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск, Россия).

Нагорнова Анна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник научно-исследовательской части, ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет» (г. Тольятти, Россия).

Николаева Екатерина Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель декана по учебной работе, ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород, Россия).

Овчинников Юрий Дмитриевич – кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры биохимии, биомеханики и естественнонаучных дисциплин, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар, Россия).

Петренко Олеся Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики физической культуры, ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород, Россия).

Поляков Михаил Борисович – магистрант факультета журналистики, ФГАОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Москва, Россия).

Полякова Ольга Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин, ОЧУ ВО «Московский инновационный университет» (г. Москва, Россия).

Пономарева Татьяна Васильевна – кандидат биологических наук, доцент, декан факультета адаптивной и оздоровительной физической культуры, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар, Россия).

Пожималина Анна Юрьевна – доцент кафедры физической подготовки и спорта факультета психологии и пробации, Академия ФСИН России (г. Рязань, Россия).

Сазонова Анна Сергеевна – адъюнкт факультета подготовки научно-педагогических кадров, Академия права и управления ФСИН России (г. Рязань, Россия).

Сафонова Татьяна Витальевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Государственный университет по землеустройству» (г. Москва, Россия).

Собянин Федор Иванович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики физической культуры, ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород, Россия).

Сокольников Александр Николаевич – кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры прикладной математики и информатики, ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет» (г. Йошкар-Ола, Россия).

Соловов Семен Михайлович – старший преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин, ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия» (г. Москва, Россия).

Степанова Эльвира Николаевна – ассистент кафедры «Мелиорации земель», Новочеркасский инженерно-мелиоративный институт им. А.К. Кортунова – филиал ФГБОУ ВО «Донской государственный аграрный университет» (г. Новочеркасск, Россия).

Сугробова Наталия Юрьевна – кандидат биологических наук, доцент, доцент, ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет» (г. Пермь, Россия).

Тарасенко Алексей Александрович – кандидат педагогических наук, профессор, Первый проректор – проректор по учебной работе, профессор кафедры физкультурно-оздоровительных технологий, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар, Россия).

Таунзенд Елена Робертовна – аспирант 1-го года обучения, ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет» (г. Москва, Россия).

Терюшкова Юлия Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики общего и профессионального образования, ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск, Россия).

Тимохина Юлия Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва, Россия).

Тронь Ольга Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной психологии, социальной работы и пробации, Академия ФСИН России (г. Рязань, Россия).

Тугаров Александр Борисович – доктор философских наук, профессор, декан факультета педагогики, психологии и социальных наук, ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет» (г. Пенза, Россия).

Тукшумская Анна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва, Россия).

Фёдорова Татьяна Юрьевна – кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры «Физическая культура и спорт», Российский университет транспорта (МИИТ) (г. Москва, Россия).

Фортова Любовь Константиновна – доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, профессор, профессор кафедры психологии и специальной педагогики, ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых» (г. Владимир, Россия).

Хачатурова Карине Робертовна – кандидат педагогических наук, учитель физики, руководитель ОДОД ГБОУ школы № 129 Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург, Россия), доцент кафедры психологии и педагогики образования, Московский психолого-социальный университет (г. Москва, Россия).

Черемисова Ирина Валерьяновна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей и педагогической психологии, Академия права и управления ФСИН России (г. Рязань, Россия).

Черепов Евгений Александрович – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Физическое воспитание и здоровье», профессор кафедры «Теория и методика физической культуры и спорта», ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет)» (г. Челябинск, 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).

Широкорад Ирина Ивановна – доктор исторический наук, профессор зав. кафедрой социально-гуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Государственный университет по землеустройству» (г. Москва, Россия).

Шкляренко Александр Павлович – доктор биологических наук, профессор кафедры профессиональной педагогики, психологии и физической культуры, Филиал ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» в г. Славянск-на-Кубани (г. Славянск-на-Кубани, Россия).

Юрина Ольга Игоревна – старший преподаватель кафедры психологии профессиональной деятельности факультета психологии и пробации, Академия ФСИН России (г. Рязань, Россия).

Юркина Лера Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогической антропологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет» (г. Москва, Россия).

Научное издание

МОДЕРНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

коллективная монография

В авторской редакции

Подписано в печать 15.10.2024. Формат 60х84/16
Печать оперативная. Усл. п.л. 25,3
Тираж 1000 экз. Заказ № № 44-16-04.

Отпечатано с готового оригинал–макета в издательстве ЗЕБРА
432072, Россия, г. Ульяновск, ул. Жуковского, 83.