ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «ВОЛГОГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ» МИНИСТЕРСТВА ЗДРАВООХРАНЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

А. И. Артюхина, В. И. Чумаков

НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МЕДИЦИНСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ

Монография



УДК 378.661+371.13 ББК 74.58+5 A867

Авторский коллектив:

руководитель курса педагогики и образовательных технологий дополнительного профессионального образования кафедры медико-социальных технологий ВолгГМУ, профессор кафедры д-р пед. наук, канд. мед. наук, доцент А. И. Артюхина; доцент кафедры медико-социальных технологий с курсом педагогики и образовательных технологий дополнительного профессионального образования ВолгГМУ канд. пед. наук В. И. Чумаков

Репензенты:

проректор по учебной работе, профессор кафедры «История, культура и социология» Волгоградского государственного технического университета д-р пед. наук, профессор *Р. М. Петрунева*; профессор кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета д-р пед. наук, профессор *Л. И. Столярчук*

Артюхина, А. И.

А867 Непрерывное педагогическое развитие преподавателей медицинских университетов : монография / А. И. Артюхина, В. И. Чумаков. – Волгоград : Изд-во ВолгГМУ, 2021. – 236 с.

ISBN 978-5-9652-0624-7

Монография посвящена проблеме непрерывного педагогического образования преподавателей медицинских университетов с исторической, теоретико-методологической и практической точек зрения. Предложена концепция непрерывного профессионально-педагогического развития педагогов-врачей и ее реализация в ВолгГМУ. Рассмотрены возможности распространения инновационного педагогического опыта в медицинском вузе. Обсуждается созданная в ВолгГМУ система диссеминации инновационного педагогического опыта, позволяющая эффективно внедрять его и тем самым решать задачи качественной подготовки студентов и реализации стратегии непрерывного профессионального развития студентов и преподавателей.

ISBN 978-5-9652-0624-7

УДК 378.661+371.13 ББК 74.58+5

© Волгоградский государственный медицинский университет, 2021 © Издательство ВолгГМУ, 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

СПИСОК СОКРАЩЕНИИ	4
ВВЕДЕНИЕ	5
Глава 1. ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО	
ОБРАЗОВАНИЯ ВРАЧЕЙ	8
1.1. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВРАЧЕЙ	
В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ	8
1.2. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ	
МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ В СОВЕТСКОМ СОЮЗЕ	20
1.3. РОЛЬ ПЕДАГОГИКИ В ПОДГОТОВКЕ МЕДИКА	
В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ И ПОСТДИПЛОМНОМ	26
МЕДИЦИНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ	26
Глава 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ	
НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МЕДИЦИНСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ РОССИИ	40
2.1. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ	40
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МЕДИЦИНСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ	40
2.2 КОМПЕТЕНТНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД	40
В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ	
ОБРАЗОВАНИИ	67
2.3. КОНЦЕПЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО	
РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ	
(ШКОЛА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ВолгГМУ)	79
Глава 3. ШКОЛА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА:	
ОПЫТ ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО	
МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА	98
3.1. ИЕРАРХИЯ ПОТРЕБНОСТЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ	
ЗНАНИЯХ В СТРУКТУРЕ НЕПРЕРЫВНОГО	
МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	98
3.2. ДИНАМИКА ОБУЧЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВОЛГГМУ	
ПО ДОПОЛНИТЕЛЬНЫМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ	106
3.3. УЧИМСЯ УЧИТЬ – НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ	127
3.4. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ	
МЕДИЦИНСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ	161
3.5. ДИССЕМИНАЦИЯ ИННОВАЦИОННОГО	101
ЛЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ	165
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ

ВолгГМУ – Волгоградский государственный медицинский

университет

ДПО – дополнительное профессиональное образование ДПП – дополнительная профессиональная программа

ПК – повышение квалификации

ПП – профессиональная переподготовка

ФГОС ВО - федеральный государственный образовательный

стандарт высшего образования

ВВЕДЕНИЕ

Если профессия становится образом жизни, то ремесло превращается в искусство.

И. Н. Шевелев

Социальное государство, согласно Конституции, обеспечивает своим гражданам доступную бесплатную медицинскую помощь, а новый указ Президента страны «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» среди основополагающих целей называет сохранение населения, здоровье и благополучие людей, что ставит во главу угла подготовку кадров для системы здравоохранения. Потребность в компетентных, мобильных, конкурентоспособных на рынке труда, высококвалифицированных специалистах – врачах и провизорах – обусловлена целым рядом социально-экономических факторов, в том числе переходом на цифровую экономику, демографической ситуацией в стране, глобализацией. Все возрастающие требования к врачам и провизорам отражены в государственной программе развития здравоохранения Российской Федерации до 2024 года. Поставлены важные задачи в сфере подготовки кадров для системы здравоохранения: осуществить переход от рутинной подготовки кадров к креативному развитию интеллекта, подготовке профессионального менеджмента; реализовать разработку, внедрение и институционализацию инновационных технологий.

Профессиональная подготовка кадров для здравоохранения России проходит в условиях модернизации отечественного здравоохранения с одной стороны и, соответственно, в условиях реформирования высшей медицинской школы с другой стороны. Причем преобразования высшего медицинского образования обусловлены как реформированием отечественного здравоохранения, так и

серьезными изменениями самой высшей школы, а именно интеграцией отечественного образования в европейское и мировое образовательное пространство, переходом от знаниевой парадигмы к личностной, выдвижением на первый план компетентностно-деятельностного подхода, призванного усилить практическую подготовку обучающихся. Постоянное появление новых образовательных и медицинских технологий на фоне лавинообразного роста объема научной информации также актуализировали нововведения в высшей медицинской школе.

Соответственно, ориентирами для совершенствования высшего медицинского образования служит не только программа «Развитие образования в Российской Федерации на 2013—2020 гг.», но и федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по всем направлениям подготовки и специальностям.

Для успешного внедрения в практику высшей медицинской школы систематически обновляемых федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО), реализации инноваций в обучении врачей и провизоров необходимо, чтобы подготовка преподавателей-врачей к профессионально-педагогической деятельности была качественной, гибкой, соответствовала изменяющимся требованиям и в то же время гармонично встраивалась в систему непрерывного педагогического развития, обеспечивая преемственность педагогического образования в условиях медицинского вуза. Кадровое обеспечение учебного процесса рассматривают как важнейший компонент качественной подготовки специалистов. Преподаватель должен обладать широким спектром компетенций как по специальности, преподаваемой студентам, так и в психолого-педагогической сфере. Формальное совершенствование педагогического мастерства, согласно «Закону об образовании в Российской Федерации» № 273 от 29 декабря 2012 г. педагоги, в том числе и высшей

медицинской школы, осуществляют при повышении своей педагогической квалификации 1 раз в три года.

Система повышения психолого-педагогической квалификации преподавателей медицинских вузов в современной России находится на этапе становления, причем основное внимание направлено на организацию формального обучения, а не на непрерывное педагогическое развитие преподавателей. Опираясь на принцип академической автономности, образовательные потребности преподавателей и миссии медицинского вуза, каждый университет выстраивает профессиональную переподготовку и повышение педагогической квалификации врачей-педагогов по-своему. Данная монография рассматривает проблему непрерывного педагогического образования преподавателей медицинских университетов с исторической, теоретико-методологической и практической точек зрения. Предложена концепция непрерывного профессионально-педагогического развития педагогов-врачей, которая реализована в Школе педагогического мастерства и выступает как механизм интеграции формального и неформального педагогического образования преподавателей высшей медицинской школы.

Обобщен опыт деятельности курса педагогики и образовательных технологий дополнительного профессионального образования по организации Школы педагогического мастерства в Волгоградском государственном медицинском университете.

Представленный материал может быть полезен коллегам для организации повышения педагогической квалификации преподавателей в медицинских и фармацевтических вузах, а также в аудиторной и внеаудиторной работе с аспирантами, для индивидуального профессионального саморазвития педагога-медика в непрерывном психолого-педагогическом самосовершенствовании.

Любые замечания и пожелания коллег, аспирантов, преподавателей медицинских и фармацевтических вузов авторы с благодарностью примут по адресу alexandraiart2591@gmail.com

Глава 1

ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВРАЧЕЙ

1.1. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВРАЧЕЙ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ

Пробуждение интереса и разжигание энтузиазма — вот верный способ легкого и успешного обучения.

Трион Эдвардс

Развитие педагогической подготовки врачей в России прошло ряд этапов: первый этап (назовем его донаучным) распространяется на Средневековье, вплоть до реформ Петра I. Как свидетельствуют летописи, вплоть до XVII века на Руси специальной подготовки лиц, занимающихся врачебной деятельностью, не существовало. Негласную монополию на подобную деятельность имели монастыри и церкви, в которых монахи осуществляли врачевание и наставничество по отношению к ученикам. При этом подобная практика имела место быть и в Западной Европе: врачей готовили как университеты, так и монастыри. На протяжении веков в медицинской практике начинающий врачеватель всегда имел наставника, который сопровождал его в процессе освоения профессиональной медицинской сферы – институт наставничества развивался стихийно и на интуитивной основе. Любопытно, что в Западной Европе произведения классиков медицины (Гиппократ, Гален)

не позволялось читать или использовать в обучении фрагментарно — только путем полного и дословного цитирования. Вполне вероятно, что в России в методическом плане было больше свободы. В позднее Средневековье на смену монастырским школам пришли лекарские школы, в которых практиковалось ремесленное ученичество под руководством опытных докторов и лекарей. Это можно считать следующим этапом в развитии педагогического образования врачей.

Русские государи стали уделять особое внимание подготовке лекарей в XVI веке: в период царствования Ивана IV к российской службе было привлечено значительное количество иностранных врачей и аптекарей из многих стран Европы, которые и стали первыми учителями для будущих русских специалистов-медиков. Русские ученики в сжатые сроки осваивали медицинские знания и внедряли опыт иностранцев-европейцев в практическую деятельность. Первым органом управления медициной становится Аптекарский приказ, организованный примерно тогда, когда и появилась первая официальная «царская» аптека, в 1581 г. При Аптекарском приказе была открыта первая медицинская школа. Поэтому 80-е годы XVI века можно условно считать периодом появления официальной, государственной медицины в России.

В XVII веке появились лекарские школы, которые осуществляли подготовку учеников — будущих лекарей, обеспечивали их стажировку у известных докторов. Условия обучения были довольно жесткими — сбегавших учеников насильно возвращали в стены учебных учреждений. Обучение в школе продолжалось 5—7 лет и проходило в три этапа: первые 3—4 года ученик приобретал теоретические знания и первые практические навыки, на втором этапе проходило обучение аптекарскому делу (сбор, заготовка лекарственных растений, приготовление лекарств), на третьем — медицинская практика в войсках под наблюдением опытных лекарей

– большинство «лечьцов» направлялось в стрелецкое войско для военнывх нужд (Р. 3. Симонян).

Число выпускников было невелико — в 1654 г. ежегодно школа выпускала 13–15 специалистов, функционировала несколько десятилетий и подготовила всего 100 лекарей, 8 провизоров и 6 костоправного дела мастеров, что для такого крупного государства, как Московская Русь было совершенно недостаточно. Гражданское население, за исключением высшей аристократии и купечества, медицинской помощью практически не охватывалось.

В России XVIII века произошла реформа в области медицинского образования, которая включала организацию учебных заведений, которые могли осуществлять целенаправленную подготовку докторов. Проблема была решена основанием высших учебных заведений — госпитальных школ, созданных на базе крупных госпиталей, или «гошпиталей», как было принято говорить во времена Петра І. Начало 1700-х годов ознаменовалось открытием в Москве, Санкт-Петербурге, Кронштадте и других городах госпитальных школ при военных госпиталях в целях подготовки медицинских кадров. Обучение здесь длилось 5–10 лет, а в 1754 году был установлен единый для всех семилетний срок обучения. В программу преподавания включались теоретические и практические дисциплины (причем в значительно большем объеме, чем в западных школах), в обязанности обучающихся было введено приготовление лекарств.

В большом объеме преподавалась и «материя медика» – курс, включавший в себя фармакогнозию, фармакологию, фармацию, а впоследствии и ботанику. Занятия по этим дисциплинам проводились в госпитальных палатах и в ботанических садах (Е. Г. Веселкова).

Как отмечает Е. Р. Зинкевич, госпитальные школы осуществляли одновременно несколько задач, сочетающих и лечение

раненых, и обучение уже практикующих докторов способам передачи медицинских знаний. Это первые признаки возникающей системы подготовки педагогов в области медицины, объединившей медицинские и методические аспекты [122].

Следующим этапом развития педагогического образования врачей можно считать XIX век. Е. Р. Зинкевич подчеркивает, что идея о непрерывной образовательной подготовке учителей принадлежит Н. И. Пирогову: «Образованием, которое получают учителя в тех или иных учебных заведениях, не может заканчиваться подготовка, воспитание их как мастеров своего дела. Подготовка должна продолжаться и впредь» [122].

Н. И. Пирогов в статье «Школа и жизнь» писал о необходимости специального образования для университетских преподавателей. Н. И. Пирогов отмечал необходимость организации самостоятельной работы преподавателей, обеспечивающей увеличение объема их знаний, развитие педагогической мысли, способствующей совершенствованию педагогического мастерства, методики преподавания и улучшению качества медицинского образования.

Как блестящий клиницист, Н. И. Пирогов реорганизовал преподавание хирургии в целях обеспечения каждому студенту возможности практического изучения предмета. По проекту Н. И. Пирогова и Медико-хирургической академии был создан первый в России анатомический институт, что позволило студентам и врачам заниматься прикладной анатомией, упражняться в производстве операций, а также вести экспериментальные наблюдения. Вместе с тем, не умаляя достоинств естественнонаучного и специального направления в подготовке кадров, Н. И. Пирогов подчеркивал первоочередность общего, а затем специального образования. Одной из главных тем специальной подготовки, по его мнению, должно являться нравственное воспитание личности врача.

Эти идеи ученого были развиты в работах основателя отечественной педагогики К. Д. Ушинского. Обосновав в отечественной педагогике антропологическую концепцию целостной личности, он утверждал, что наука должна действовать не только на ум, но и на душу, чувство и психические особенности, поэтому необходимо узнать человека во всех отношениях (физических, психических, душевных) с целью его целостного воспитания. Также педагогу необходимо учитывать возрастные, природные, индивидуальные особенности личности. Гуманистическая аксиосфера, по мнению педагога, должна включать такие ценности, как любовь к ближнему, уважение достоинства личности, стремление делать добро, ответственность, радость от служения людям, творчество, индивидуальность, свободу, трудолюбие, национальную идентичность и другие. В качестве механизмов присвоения гуманистических ценностей К. Д. Ушинским обосновывались самопознание, самовоспитание, стремление реализовать себя. Педагогика, наряду с другими гуманитарными дисциплинами, обеспечивает непрерывность образования врача, «выступает как характеристика включенности человека в процесс образования в различные периоды развития, обеспечивая преемственную связь между отдельными этапами образовательной траектории» [123].

Большой исследовательский интерес представляет вопрос о женском педагогическом и медицинском образовании, ведь в современой России обе эти сферы имеют преимущественно «женское лицо». Автором монографии в 2004—2008 гг. проанализировано несколько сотен номеров дореволюционных журналов педагогической направленности «Женское образование», «Женское дело». Российское общество было разделено по вопросу допуска женщин к освоению педагогической и медицинской профессии. В середине XIX века нередки были случаи отказа со стороны профессоров вести занятия, если в аудитории были

замечены женщины. Многие консервативно настроенные публицисты (М. Н. Катков, М. П. Погодин) считали женское медицинское образование «навеянным Западом» явлением. Некоторые вполне прогрессивные деятели литературы неожиданно стояли на достаточно патриархатных позициях в отношении допуска женщин к высшему образованию (Ф. М. Достоевский, Л. Н. Толстой) [299].

Известно, что поборник свободного воспитания Ж. Ж. Руссо женщинам такой свободы предоставлять категорически не желал. Даже среди французских социалистов не было единой точки зрения по женскому вопросу, который в основном сводился к допуску женщин всех возрастов к высшему образованию и профессиональной деятельности, в том числе в сфере медицины и педагогики — если Ш. Фурье считал, что эмансипация женщины является мерилом цивилизованности общества, то, например, социалист и анархист П. Ж. Прудон был категорически не согласен с ним и в вопросе женского освобождения был отнюдь не анархистом, а вторил самым «оголтелым» реакционерам.

По мнению Н. А. Невоструева и В. В. Лядовой, отправной точкой развития женского участия в медицине можно считать события Крымской войны 1853—1856 гг. Именно в этот период в российской армии появляется первый женский отряд сестер милосердия, созданный по инициативе великой княгини Елены Павловны и находившийся под руководством Н. И. Пирогова.

Следующим этапом в развитии высшего женского медицинского образования являются реформы 60–70-х гг., которые усилили процессы эмансипации женщин и привели к стремлению получить профессиональное образование. Отсутствие допуска к высшему образованию для девушек в самой России привело к быстрому росту численности этой категории учащихся в вузах Швейцарии, Франции, Германии и Англии. В Цюрихе в 1867 г. прошла защита диссертации на звание доктора медицины,

хирургии и акушерства первой женщины-врача России Н. П. Сусловой. Подтвердив свое звание в Петербургской медико-хирургической академии (при поддержке и помощи И. М. Сеченова и Ф. Ф. Эрисмана), она получает в виде исключения по особому Высочайшему повелению право на ведение самостоятельной врачебной практики. В 1871 г. здесь же заканчивает обучение М. А. Сеченова-Бокова, жена знаменитого физиолога И. М. Сеченова, также подтвердившая полученное звание доктора медицины [35, с. 117–118; 136, 138, 139]. Не меньшей известностью пользовался Парижский университет, один из старейших вузов мира. Только в 90-е гг. XIX в. на медицинском факультете прошли обучение и получили врачебные дипломы 552 российские женщины.

Первой женщиной, завершившей обучение в стенах Петербургской медико-хирургической академии (МХА) в 1868 г., стала В. А. Кашеварова-Руднева, защитившая в 1876 г. диссертацию в области патологической анатомии и ставшая дипломированным доктором медицины (Н. А. Невоструев, 2017).

В России в мае 1872 г. женские медицинские курсы были открыты при медико-хирургической академии (с 1881 г. – военно-медицинская академия) в Петербурге. Нужно отдать должное прогрессивности руководителей и профессоров этого учреждения, увидевших уже в ходе Крымской войны важность освоения женщинами этой, пока еще сугубо мужской, профессии. Русскотурецкая война 1877–1878 гг. подтвердила верность такого решения: именно здесь была окончательно доказана необходимость и важность женской профессиональной врачебной помощи не только в качестве сестры милосердия. Несмотря на все доказательства важности подготовки женщин-врачей, правительство посчитало «вредным и ненужным для женщин» получение высшего профессионального образования. Поэтому в 1882 г. прием на курсы был прекращен. Период реакции продолжался

до завершения правления императора Александра III, в 1895 г. усилиями подвижников женского образования было принято решение об открытии Женского медицинского института в Петербурге, начавшего работу в 1897 г.

Организация земской медицины способствовала развитию как медицинского, так и педагогического образования. После Положения о земствах была введена разъездная система медицинского обслуживания. Врач объезжал принадлежавшие округу села и деревни в течение 4–5 дней, а 2–3 дня отдыхал и принимал больных у себя дома. Земства брали плату за лечение в больницах (и немалую по тому времени – 6–9 рублей в месяц, приблизительно стоимость двух коров). Затем лечение стало бесплатным (за исключением пациентов из других уездов и казачьих округов). Бесплатное лечение в амбулаториях и стационарах сочеталось с бесплатной выдачей лекарств и лечебных пособий (на эти цели из средств земских управ расходовалось от 8 до 57 % бюджета) (В. И. Сабанов, 2005).

В Саратовской губернии, к которой относился Царицын в начале XX века, проходили регулярные съезды врачей и фельдшеров земской медицины. Автором монографии были проанализированы архивные документы рубежа XIX и XX вв., удалось выявить круг проблем системы здравоохранения той эпохи: нехватка врачей, высокая нагрузка на каждого медицинского работника, недостаток финансирования, а также непросвещенность крестьян в вопросах сохранения своего здоровья. Исключением являлось немецкое население Поволжья. Этнически русское население зачастую с недоверием относилось к здравоохранению, предпочитая, например, не отдавать детей на вакцинацию, уклоняться от визитов к врачу даже в случае инфекционных заболеваний, занимаясь самолечением.

Лечением инфекционных болезней занимались преимущественно городские и земские врачи. Во время вспышек

эпидемий открывались временные приспособленные инфекционные помещения.

В начале XX в. принцип бесплатности земской медицины был узаконен правительством России. Педагогические компетенции понадобились врачам для просветительской работы среди населения Российской империи. В земской медицине впервые в мире появилось санитарно-профилактическое направление, которое и сегодня остается наиболее прогрессивным в охране здоровья, что было еще более развито в советский период. У врачей земских больниц – участковых, уездных, губернских – все большее признание стала получать идея о необходимости самообразования, наряду с лечебной и санитарнопрофилактической, или, как тогда говорили, гигиенической, деятельностью. Кроме оказания медицинской помощи (лечебной и санитарной), передовые деятели земской медицины проводили многочисленные исследования, давали санитарное описание местностей, изучали заболеваемость населения, обследовали и описывали труд крестьян, сельскохозяйственных батраков, осматривали школьников, распространяли гигиенические знания и др. Санитарно-профилактическая направленность становится приоритетным принципом земской медицины. Земская медицина, созданная впервые в нашей стране и не имевшая аналогов в мире, стала национальной гордостью России, а ее главные принципы в 1950-х гг. были рекомендованы Всемирной организацией здравоохранения всем странам для систем сельского здравоохранения. Они лежат в основе концепции развития первичной медико-санитарной помощи, которую приняла Международная конференция ВОЗ в 1978 г. в Алма-Ате (СССР). (В. И. Сабанов). Таким образом, несмотря на ликвидацию земской медицины советской властью как института, многие ее наработки и принципы деятельности были восприняты и развиты системой здравоохранения молодого социалистического государства.

В последнее десятилетие XIX века в практике преподавания медицины на медицинских факультетах российских университетов особенное внимание стало уделяться так называемому антропологическому подходу, впервые раскрытому в работах К. Д. Ушинского. Этот подход способствовал распространению гуманистического взгляда на медицину и медицинское образование. В распространении этого подхода значительную роль сыграл В. М. Бехтерев (1857–1927 гг.) – ученый, врач, педагог. В 1904 г. в Петербурге В. М. Бехтерев создает Психоневрологический институт – высшее медико-педагогическое учебное заведение для подготовки врачей, юристов и учителей для средней школы. Ученые института разрабатывали и распространяли содержание программ гуманитарных, естественных и медицинских наук, разрабатывали методику преподавания клинических дисциплин, глубоко изучали педагогику, психологию и неврологию. Эту историческую справку дает С. Л. Акимова в монографии «Врачи и ученые Петербурга. Биографические очерки» [122].

XI съезд представителей российского образования в области медицины, состоявшийся в 1910 году, привлек внимание общественности к проблемам подготовки будущих врачей и обозначил подходы к обновлению содержательной и дидактической стороны методики преподавания, но эти прогрессивные идеи не были воплощены в жизнь из-за начавшейся Первой мировой войны.

Период с XVIII по XIX вв. – это время формирования системы методической подготовки преподавателей-докторов к педагогической деятельности, предпосылками возникновения которой выступил богатый опыт передачи врачевания посредством ученичества, наставничества, участия в научных медицинских школах, обобщавших опыт преподавания медицинских дисциплин в специальных методических рекомендациях и выполнявших функцию методической подготовки преподавателей (табл. 1).

Хронология становления и развития системы усовершенствования врачей в дореволюционной России (Источник: Шестак Н. В., 2018)¹

Год	Царствующий монарх	Событие	Где	Цель
1654	Алексей Михайлович	Открытие первой медицинской школы	Москва	Подготовка во- енных лекарей
1733	Анна Иоанновна	Открытие первых госпитальных школ при Адмиралтейском и Сухопутном госпиталях	Санкт- Петербург	Подготовка военных лекарей
1763	Екатерина II	Учреждение меди- цинской коллегии	Санкт- Петербург	Подготовка медицинских кадров, учет лекарей, оценка знаний лекарей и др.
1764	Екатерина II	Медицинская коллегия получила право присваивать лекарям ученую степень доктора медицины	Санкт- Петербург	Повышение качества подго-товки лекарей
1798	Павел I	Подписание именного указа «Об устроении при главных госпиталях особого здания для врачебного училища и учебных театров»	Санкт- Петербург	Подготовка медицинских кадров – классных чинов военного ведомства: лекарей, аптекарей и др.

 $^{^1}$ Шестак, Н. В. Становление и развитие системы усовершенствования врачей в дореволюционной России / Н. В. Шестак. — Текст: электронный // Педагогика профессионального медицинского образования. — 2018. — № 1. — URL: https://www.profmedobr.ru/articles/stanovlenie-i-razvitie-sistemy-usovershenstvovanija-vrachej-v-dorevoljucionnoj-rossii/

Окончание табл. 1

Год	Царствующий монарх	Событие	Где	Цель
1841	Николай I	Прикомандирование врачей к Императорской медико-хирургической академии	Санкт- Петербург	Усовершен- ствование ле- карей – воен- ных врачей
1858	Александр II	Организация первого факультета усовер- шенствования врачей при Императорской медико-хирурги- ческой академии	Санкт- Петербург	Усовершен- ствование лекарей – военных врачей
1865	Александр II	Постановление «О путях и способах усовершенствования врачей»	Санкт- Петербург	Прикомандирование врачей к высшим учебным заведениям «для освежения и повышения своих знаний»
1885	Александр III	Открытие первого в мире Еленинского Клинического института для усовершенствования врачей	Санкт- Петербург	Усовершен- ствование врачей
1907	Николай II	Организация курсов усовершенствования врачей при губерн- ских больницах	Москва	Усовершен- ствование врачей

Постепенно в России складывалась система методической подготовки преподавателей к обучению и воспитанию будущих врачей. Медицинские факультеты университетов, консультативные медицинские курсы, госпитальные школы, последовательно осуществлявшие лечебно-диагностическую и образовательную функцию, составили эту систему. Образование системы медицинских учебных заведений — результат

направленной и согласованной методической деятельности докторов, занимавшихся не только медицинской, но и педагогической практикой.

Таким образом, два века, прошедшие страной до революционных событий 1917 г., – это период поступательного развития российской системы медицинского образования, в которой сформировались предпосылки становления системы подготовки преподавателей к педагогической деятельности.

Весь процесс становления национальной системы медицинского образования указывает на выраженный интерес медицинского сообщества к методической подготовке преподавателей-докторов к реализации целей обучения и воспитания будущих врачей. Развивается система усовершенствования врачей.

1.2. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ В СОВЕТСКОМ СОЮЗЕ

Педагогика — наука диалектическая, абсолютно не допускающая догмы.

А. С. Макаренко

В период политических кризисов и смены власти, по мнению М. Г. Романцова и других ученых, педагогическая теория реагирует на обстановку в государственной системе и предлагает новый проект образования, который может реализовать цели, ценности, конкретное содержание образования, способы обучения и воспитания, необходимые для общественного порядка и сохранения его стабильности [234].

Смена государственной власти не всегда принимает существовавшие ранее педагогические традиции, сосредотачиваясь на поиске таких методов образования, которые отвечают заказу правящего класса и требованиям его политической системы. Следствием этого является развитие новой педагогической культуры, нового педагогического мышления, новых межличностных отношений в образовании [253].

Драматические события революции 1917 г., последующая гражданская война в России значительно ухудшили ситуацию с врачебными кадрами в целом по стране: численность врачей уменьшилась катастрофически. Принципы НЭПа в медицине не работали - внедрение товарно-денежных отношений в медицину, отказ от государственной поддержки создали тупиковую ситуацию к концу 20-х гг. В период НЭПа оплата труда медиков не создавала стимула к активному вовлечению их в трудовую деятельность. По сведениям профсоюзов, в 1924 г. врачи являлись одной из низкооплачиваемых профессий в стране, но уже к середине 1920-х гг. московская школа медицины вновь вышла на дореволюционный уровень. Для распространения научных знаний открывались рабочие факультеты (рабфаки), а по выходным профессора читали лекции всем желающим. В 1928 году это направление стал курировать Институт санитарной культуры, через десять лет преобразованный в Центральный НИИ санитарного просвещения. В сотрудничестве с известными художниками и поэтами, например Демьяном Бедным и Владимиром Маяковским, учреждение выпускало большими тиражами открытки, листовки, плакаты и брошюры. В них доступно излагались медицинские проблемы и простые способы их решения: «Мойте руки перед едой», «Пейте только кипяченую воду» и так далее. Наглядные пособия, украшающие сейчас одну из стен музея, висели практически везде: в школах и пионерских лагерях, на заводах и фабриках, в заведениях общепита.

Период 1920-й – начало 1930-х гг. – время экспериментов в сферах образования и медицины. В Советской России в 1920-е годы предпринимались попытки сокращения гуманитарных дисциплин применительно к техническому образованию, в силу сжатых сроков подготовки и острой необходимости обучения огромного количества технических специалистов для нужд советской промышленности и грядущей индустриализации. Однако значительного сокращения часов гуманитарных дисциплин не произошло. В СССР с 1930 г. медицинские факультеты университетов получают статус самостоятельных вузов. Менялась структура специалистов: появляются врачи-педиатры, санитарные врачи, стоматологи. Со второй половины 1930-х гг. начинается период доминирования женщин в медицине. В 1937 г. все врачи-специалисты переводятся в разряд военнообязанных, в медицинских вузах вводится обязательная военная подготовка, включавшая солидный блок военно-полевой хирургии. И в советской медицине и на современном этапе сохраняется значительный гендерный разрыв между процентом участия женщин в медицине и их представительством в управлении, где доминирующее положение занимают мужчины (Н. А. Невоструев, 2017).

В развитие ВолгГМУ и педагогической культуры врача большой вклад внесли женщины. Приведем в качестве примера жизненный путь врача и педагога Елены Михайловны Деларю (рис. 1). В 1935 г. Е. М. Деларю организовала кафедру общей гигиены и приняла заведование ею в Витебском медицинском институте [ныне Витебский государственный ордена Дружбы народов медицинский университета (ВГМУ) — Республика Беларусь], работала там до 3 июля 1941 года, параллельно руководя курсом школьной гигиены педагогического института. После эвакуации из Витебска с июля 1941 г. по 22 августа 1942 г. работала заведующей кафедрой гигиены Сталинградского медицинского института, была консультантом эвакогоспиталей,

проводила санитарную и противоэпидемическую работу, в июне 1942 г. участвовала в ликвидации случаев особо опасных инфекций. Елена Михайловна Деларю – доктор медицинских наук, профессор (1939). Ей принадлежат 58 опубликованных научных работ по прокоммунальной гигиены, блемам школьной гигиены и сельской гигиены, в том числе 3 монографии. Под ее руководством были подготовлены 5 кандидатов наук, она награждена 5 медалями и многочисленными грамотами. Дети, внуки и правнуки Елены Михайловны Деларю посвятили себя благородному делу медицины.



Рис. 1. Елена Михайловна Деларю— доктор медицинских наук, заведующий кафедрой гигиены Сталинградского медицинского института

Рассматривая особенности и проблемы педагогической культуры, ряд ученых (А. В. Барабанщиков, С. С. Муцынов и др.) указывают, что новая педагогическая культура — это сложный, многоплановый феномен, включающий в себя систему педагогических знаний, ценностных ориентаций и представлений, обобщенно заявляющих о себе в поведении и деятельности педагогов. Закономерно, что после Великой Октябрьской социалистической революции стало меняться не только содержание, но и формы и даже сам характер педагогической деятельности в учебных заведениях советского государства [122].

Изменилось представление и о подготовке преподавателей высшей школы, в частности о целях и содержании такой подготовки. Это актуализировало проблему становления института повышения квалификации преподавателей высших

учебных заведений, который должен был решать задачи превращения научно-педагогических кадров в активных проводников коммунистической идеологии.

История возникновения института повышения квалификации специалистов высших учебных заведений сопряжена с моментом образования советского государства, и вплоть до 90-х годов именно государство являлось «основным работодателем, правовое регулирование отношений по повышению квалификации работников осуществлялось в централизованном порядке и носило плановый, административный характер».

В послереволюционной России коммунистическая партия, как представитель государственной власти, особое внимание уделяла вопросам приобщения преподавателей к марксистсколенинскому учению, так как в обучении и воспитании студентов педагоги должны были придерживаться определенных марксистских принципов [122]. На протяжении всего советского периода заметное место в жизни вузов занимала разносторонняя внеучебная деятельность, реализующаяся в общественнополитических и патриотических начинаниях, художественных и культурных инициативах, спортивных и творческих достижениях. В значительной мере она была инициирована партийными, комсомольскими, профсоюзными и другими общественными организациями, игравшими важную роль в жизни вузов.

В современной России тенденции гуманизации и гуманитаризации высшего медицинского образования находят свое отражение в государственных образовательных стандартах.

Значительные изменения произошли в программах подготовки студентов вузов медицинского, медико-биологического и гуманитарного профилей (менеджеры в сфере здравоохранения, клинические психологи, специалисты по социальной работе в здравоохранении). Ведутся дискуссии о том, не перегружены ли гуманитарные и социальные науки часами в подготовке

студентов в высшей медицинской школе? Есть мнение, что необходимо значительно сократить объем нагрузки социальногуманитарного блока дисциплин в пользу профильных предметов, медицинского и биологического направлений. Разумеется, обучающиеся тратят значительное количество времени и сил на подготовку к занятиям по гуманитарно-социальным предметам, а также проектирование и написание многочисленных самостоятельных работ по данным дисциплинам. В силу этого звучат призывы «разгрузить» студентов от якобы «излишних» занятий по непрофильным дисциплинам.

Исходя из изложенного, исторически базовой и устоявшейся в течение столетий целью высшего образования в Советском Союзе являлось всестороннее развитие личности.

В свете данной цели невозможно пренебрегать советскими традициями и фундаментальными гуманитарными знаниями, которые определяют морально-нравственный облик выпускника независимо от профессиональной направленности, формируют мотивацию к дальнейшему самообучению и развитию, развивают коммуникативные навыки, толерантность и широту кругозора, то есть обеспечивают акмеологическое развитие врача как профессионала (самообразование, участие в методологических семинарах, самопознание, диссеминация своего опыта).

1.3. РОЛЬ ПЕДАГОГИКИ В ПОДГОТОВКЕ МЕДИКА В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ И ПОСТДИПЛОМНОМ МЕДИЦИНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Педагогика – это наука о росте человека, она обращена к становящемуся, развивающемуся, совершенствующемуся в человеке.

М. С. Шагинян

Гуманизация и гуманитаризация высшего медицинского образования ставит своей целью формирование нравственно и духовно развитого человека – будущего специалиста, вне зависимости от его национальной и культурной принадлежности, готового и способного гармонично сочетать образованность, профессионализм, духовность, нравственную воспитанность. Гуманитарный аспект медицинского образования отражает весь спектр социальных аспектов профессиональной деятельности врача – это и проблемы взаимоотношения с пациентами и членами их семей, коллегами, и вопросы медицинского права, аспекты влияния научных открытий на жизнедеятельность человека и т. д. Отсюда вытекают задачи системы высшего профессионального образования - это не только формирование широкого кругозора у студентов, но и воспитание духовной личности, от интеллектуального, политического, культурного уровня которой во многом будет зависеть будущее общества. Приоритетной целью системы образования является обеспечение качества образования, которое будет соответствовать не только российским, но и международным образовательным стандартам. Отечественные исследователи утверждают, что теоретические аспекты гуманитаризации медицинского образования стали рассматриваться в начале XX века и не потеряли своей актуальности до сих пор. Одной из главных целей медицинского образования, а также предметом научного поиска педагогики высшего медицинского образования, является переход от узкой научной направленности обучения к такому подходу, при котором в равной степени уделяется внимание развитию когнитивных и эмоциональных элементов клинической практики.

Исключение гуманитарных наук из системы отечественного медицинского образования привело бы к неблагоприятным последствиям в этом контексте.

Одной из задач педагогического знания в подготовке врача является формирование компетенции по достижению доверительного контакта в диадах врач — пациент, врач — родственник пациента, врач — врач. Это крайне труднодостижимая функция медицинского работника, о чем говорят данные интервью в ходе исследовательской работы, проведенной на занятиях по педагогике с клиническими ординаторами на протяжении 2018—2020 гг. Обучающиеся отмечали трудности в коммуникации с пациентами, находящимися в стрессе, апатию, которые демонстрировали недоверие к врачу и медицине в целом.

Концептуализируя категорию доверия в педагогике, исследователи справедливо указывают, что при всем усилении интереса к теме социального доверия в последнее время, при всей частоте упоминаний о важности доверия для благополучного развития общества, экономики, системы образования и т. д. в общественных дискуссиях, привлекает внимание тот факт, что в области философии образования и педагогики идеи социального доверия остаются поразительно неструктурированными и недоисследованными. Сложно не согласиться с мнением, что в педагогике до сих пор не было предпринято ни одной попытки создания единой синтетической теории социального доверия, то есть не было попыток соединить в рамках связной системы представлений различные взгляды и определения, развиваемые

по данной теме в психологии, политологии, социологии, культурологии. Исследователи предлагают следующее определение понятия «социальное доверие» — институализированная форма деятельного признания достоинства и индивидуальности всякого Другого (не только родственника, единоверца, друга, соседа), осуществляемого в бессрочный символический кредит с негарантированной (государством, бюрократическими структурами, правительственными комиссиями) возможностью погашения этими Другими или третьими лицами в неопределенном будущем (С. Мальцева).

При анализе функций доверия чаще подчеркиваются их позитивные последствия для жизнедеятельности субъекта, а при анализе функций недоверия — негативные. Мы не согласны с такой трактовкой доверия/недоверия. Анализ доверия и недоверия как самостоятельных феноменов позволяет заключить, что они осуществляют ряд сходных функций — регулируют отношения с окружающим миром, формируют и воспроизводят социально-психологическое пространство человека и др. Некоторые виды и формы доверия, так же как и недоверия, могут приводить к негативным последствиям, выполняя таким образом общие деструктивные функции в регуляции сознания и поведения субъекта.

Говоря о других функциях гуманитарного знания в системе медицинского образования, необходимо привести точку зрения зарубежного исследователя рассматриваемой нами темы К. Вочтлера. Он выделяет две функции медицинских гуманитарных наук: инструментальную и неинструментальную. Гуманитарные науки выполняют инструментальную функцию, когда они напрямую применяются в ежедневной практике клинициста. Так, например, изучение изобразительного искусства по сюжетам картин не только позволит проследить эволюцию медицинского знания, но и положительным образом отразится

на развитии способностей будущего врача визуально распознавать клинические признаки и симптомы того или иного заболевания у пациента.

Представляется целесообразным сегодня отказаться от технократической модели подготовки будущих врачей (то есть такой, где главный упор делается на формирование исключительно клинического мышления выпускника, зачастую, в ущерб формированию элементов системного гуманитарного мышления будущего медика). Интеграция гуманитарной составляющей в учебные программы клинических дисциплин медицинских вузов позволит не только передать студентам системные знания клинического толка, но и решить задачу подготовки современного конкурентоспособного специалиста с устойчивой системой ценностей, необходимым набором общекультурных и профессиональных компетенций, позволяющих качественно и ответственно выполнять профессиональные обязанности. Это, в свою очередь, положительным образом скажется на сохранении престижа профессии врача, снизит рост недоверия к медицине, вызванного отчасти ее дегуманизацией.

Крайне важным мы считаем формы подачи материала на занятиях педагогического профиля. Существенную значимость имеют также технологии обучения медиков гуманитарным предметам, необходимо совершенствование и проектирование инновационных методик взаимодействия педагога и обучающихся. Главная задача гуманитарных и социальных наук — научить студента размышлять, анализировать, классифицировать, давать оценку различным явлениям и феноменам, т.е. критическому педагогическому мышлению. Считаем значимым, чтобы студент был открыт для поиска инноваций в сфере своей профессиональной деятельности, то есть был готов к самообразованию, обладал способностью внедрить эти инновации в практике (диссеминация своего опыта). Большое значение

современные студенты уделяют практико-ориентированности тех педагогических знаний, которые им дают в вузе. Обучающимся не нравится роль пассивного слушателя, неохотно воспринимают позицию преподавателя вуза как носителя безоговорочных истин, «непогрешимого оракула», вещающего с высокой трибуны академическое педагогическое знание. Педагогика призвана сделать обучение более рефлексивным, интерактивным и активизирующим ресурсы каждого субъекта педагогического процесса.

Сложность преподавания педагогики заключается и в том, что современные студенты довольно прагматичны – четко дифференцируют изучаемые дисциплины на «нужные» и «ненужные». К первым относятся те, которые непосредственно связаны с выбранной профессией, а в разряд «ненужных», как правило, попадает блок гуманитарных наук, в том числе и педагогика. В отношении к этим предметам у студентов одна мотивация: скорее избавиться как от балласта (сдать зачет и экзамен) и забыть навсегда. В основе такого подхода лежит устойчивое представление, когда медицина рассматривается лишь как ремесло, а врач – ремесленник, который, усвоив определенные навыки, может довести их до совершенства путем систематического повторения. Но медицина как вид духовно-практической деятельности, как важный компонент социальной сферы, как особая форма межчеловеческой коммуникации – это явление культуры, что требует понимания ценностей, формирующих личность врача. Поэтому, например, будущему медику так важно изучать педагогику: со слов одного из клинических ординаторов на занятиях, «педагогика помогает лучше понять себя, а также применить полученные компетенции для воспитания собственных детей». Педагогика является результатом знаний, накопленных человеком веками, является источником гуманистических ценностей, культурных традиций и духовного наследия, позволяет воспринять и закрепить зарубежный опыт клинической практики. Это, безусловно, может найти эмоциональный отклик среди студентов, что, в свою очередь, является основополагающим условием для формирования гуманистически значимых качеств личности будущего специалиста. Основным минусом современного медицинского образования считается недостаточный акцент на гуманитарное воспитание будущего специалиста. Многочисленные исследования показали, что социально активные, имеющие гуманитарную педагогическую подготовку медицинские работники эффективнее взаимодействуют с больными.

В ходе проведенного В. И. Чумаковым, Е. В. Шишкиной анкетирования студентов и клинических ординаторов, посвященного пониманию значения педагогики в подготовке будущего врача (338 респондентов), респондентам было предложено назвать наиболее важные, с их точки зрения, гуманитарные предметы, которые они изучают/изучали в университете. Среди релевантных дисциплин наиболее часто упоминались (расположены по степени убывания) иностранный язык, латинский язык, история медицины, философия, психология, экономика, биоэтика, педагогика, менеджмент, социология, правоведение. Затем были заданы более детальные вопросы относительно ряда дисциплин. Согласно данным опроса, 59,7 % считают, что данная дисциплина развивает коммуникативные навыки для эффективного взаимодействия с пациентами, 36, % опрошенных говорят о необходимости подобных знаний для последующего общения с несовершеннолетними пациентами, 22,3 % обучающихся смогут применить полученные сведения для санитарного просвещения больных и из родственников.

В учебном плане большинства медицинских специальностей обязательным предметом является психология/педагогика. Занятия по педагогике проводятся как у студентов, так и у клинических ординаторов и аспирантов. На занятиях по педагогике

студенты получают системные знания о современных образовательных технологиях, используемых в педагогическом процессе медицинского вуза, формируют педагогический аспект профессиональной направленности личности в контексте приобретаемой специальности. Разработка студентами плана и методики проведения занятия способствует становлению творческого мышления, индивидуального стиля и исследовательского подхода к педагогической деятельности. Изучение научных источников и опыт проведения занятий в студенческой группе обеспечивает условия для получения студентами компетентностного опыта проведения занятий в русле сократического диалога, проблемного изложения, различного вида дискуссий, дебатов и работы в малых группах. Многие студенты проходят курс педагогики будучи студентами, а затем в качестве клинических ординаторов И аспирантов, что актуализирует потребности в педагогическом самообразовании и постоянном акмеологическом самосовершенствовании.

Контекстуальность обучения обеспечивается: принципами двойного целеполагания (обсуждение форм и направленности заданий совместно со студентами), интерактивными методами обучения: ученик в роли учителя (навык проведения фрагмента занятия студентами), аквариум (последовательная смена обучающихся-модераторов дискуссии), майнд-мэппинг (освоение современных приложений для структурирования учебного материала) и реег-assessment (методика «обучающей оценки», которая предусматривает выдачу заданий с последующим развитием у студентов, аспирантов экспертного оценивания и их вовлечение в предоставление обратной связи по результатам выполнения заданий). Студенты, клинические ординаторы и аспиранты проводят научные исследования в предметном поле педагогики по актуальным темам высшего медицинского образования, что обеспечивает формирование компетенций научного характера,

с последующей публикацией научных работ в рецензируемых журналах. Все опубликованные статьи и сертификаты по итогам участия в конференции формируют портфолио студента.

На занятиях по педагогике в рамках послевузовского образования (клинические ординаторы и аспиранты) реализуется методика педагогической рефлексии. При организации занятия преподаватель проектирует его ход так, что студенты задумываются о своей деятельности и границе своих представлений. Услышав выражение «Я делал так, поскольку считал, что ...», другие участники рефлексии начнут размышлять: «А я считаю так же или иначе?». Варианты организации рефлексивной деятельности студентов зависят от того, в русле какой образовательной технологии проходило занятие. Например, если на занятии студенты выполняли проект, то цель рефлексии его презентации рабочими группами (командами) сводится к анализу студентами стадий подготовки, реализации и демонстрации проекта. В этом случае этапы рефлексии заключаются в обсуждении трудностей и проблем в работе, оценке вклада отдельных команд и участников, в выявлении слабых сторон проекта, возможных путей эффективной реализации проекта. Таким проектом может служить структура Школы здоровья в зависимости от специальности студента, коммуникативная модель врач - пациент, врач - медсестра, врач - родственники больного и т. д. Приобретение навыков педагогического общения, высокой культуры дискуссии, беседы, обоснованной критики является значимым и во многом основным компонентом занятий по педагогике для будущих или действующих медицинских работников. Активно реализуется технология разбора сложных профессиональных ситуаций, кейс-метод с привлечением всех обучающихся к коллективной работе для обеспечения практико-ориентированности содержания занятий по педагогике и формированию такого качества обучающегося, как эмпатийность. Итог персонализированного подхода – рассмотрение личности пациента.

Результаты исследования С. В. Третьяк показали, что большинство опрошенных не понимают, почему студенты медицинских вузов обязаны изучать те или иных гуманитарные дисциплины, в том числе педагогику. Так, на вопрос о необходимости изучения философии и биоэтики, многие ответили общими фразами «для общего развития», «для саморазвития», *«для расширения кругозора»*. Также были получены следующие ответы (орфография и пунктуация авторов сохранены): «Чтобы понимать и сопоставлять внутренний мир человека с миром внешним. Уметь правильно говорить про диагноз», «Для более глубокого нравственного понимания врачебного дела и для защиты прав и свобод пациента», «Что бы понимать этическую и философскую сторону своей специальности, быть хорошим специалистом не только в механической работе, но и в диалоге с пациентами», «Для понимания сути профессии, ее предназначения», «Навык стратегически мыслить, рассуждать, расширение кругозора, знания о морали и нравственности», «Студенту медицинского вуза необходимо изучать философию и биоэтику для того, чтобы иметь структурированное понимание бытия и сознания человека, а также существования человека в бытие», «Изучая философию, люди, как минимум, развивают навыки критического и творческого мышления. Философия учит воспринимать другое мировоззрение, вести диалог с человеком, его представляющим, предоставлять аргументы, доказывать свою точку зрения» [285].

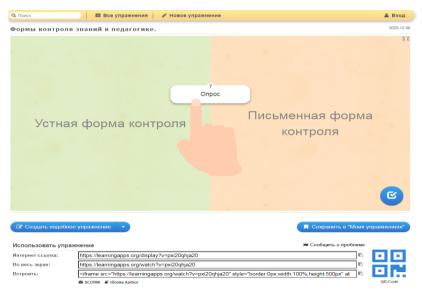
Социально-гуманитарные дисциплины занимают существенную часть расписания студентов младших курсов. На их изучение уходит немало аудиторного времени. Кроме того, требуется основательная самостоятельная работа. Почти одна треть студентов (28,9 %) тратит на подготовку около 30 % своего

времени, каждый четвертый опрошенный -40%; 27,4 % утверждают, что более половины их времени уходит на самостоятельное изучение дисциплин социально-гуманитарного цикла. Данные результаты, разумеется, зависят от базовых знаний обучающихся, их личностных компетенций.

В рамках исследования было установлено, что подавляющее большинство опрошенных улавливают четкие и системные связи между социально-гуманитарными дисциплинами, что, несомненно, важно для осмысленного изучения базовых предметов. Примерно каждый пятый студент говорит о неясных, нечетких связях, лишь 7,6 % считают, что некая взаимосвязь между преподаваемыми дисциплинами отсутствует совсем, а 9,3 % респондентов не видят необходимости в установлении какихлибо взаимосвязей. Основной целью изучения дисциплин социально-гуманитарного блока является дальнейшиее применение полученных знаний на практике. Положительным результатом можно считать, что более половины обучающихся иногда реализуют полученные навыки на практике. 18,1 % постоянно обращаются к накопленному за годы учебы опыту, 6,4 %, к сожалению, не видят необходимости в изучении данных дисциплин, поскольку не находят применения полученным знаниям в своей практической деятельности.

На сегодняшний день актуальным вопросом является переход на дистанционное обучение, связанный с пандемией новой коронавирусной инфекции. В новых условях среди положительных сторон дистанционного обучения респонденты указали на возможность обучаться из любой точки России и мира. К отрицательным сторонам относятся отсутствие живого общения с преподавателем, ослабление социальных связей среди одногруппников, проблемы с техникой, Интернетом, утомление от постоянной работы за компьютером (головная боль, повышенная нагрузка на зрение, электромагнитное поле от компьютерной

техники), наличие отвлекающих факторов по месту обучения (в аудитории концентрация лучше), слабая готовность некоторых преподавателей к освоению новых технологий, невозможность тщательного контроля выполнения заданий (возможность списать – как следствие, плохое усвоение материала). Обучающиеся предложили разнообразить онлайн-занятия интерактивными заданиями, просмотром фильмов, чтением фрагментов тематических текстов, увеличить перерывы между занятиями для усвоения и переработки полученной информации, комбинировать очные и заочные занятия, а также разбить длительные пары на несколько занятий (проводить занятие не 1 раз в неделю, а 2-3). Кафедра медико-социальных технологий с курсом педагогики и образовательных технологий активно внедряет ИКТ технологии дистанционного образования: интерактивные задания на основе платформы learningApps (рис. 2, 3), интерактивные презентации на платформе prezi.com, развивает технологию майндмэпинга.



Puc. 2. Интерактивный кейс на платформе LearningApps

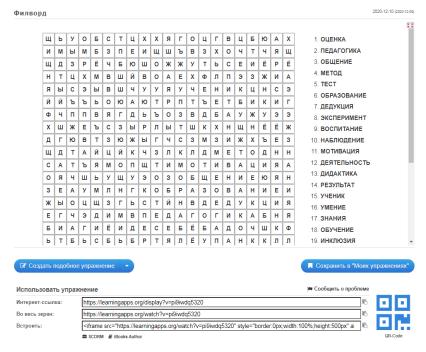


Рис. 3. Филворд по педагогике на платформе LearningApps

Также студенты выразили заинтересованность в изучении ряда гуманитарных дисциплин, посчитав необходимым увеличить количество часов по социологии, психологии, педагогике.

Итог: существует эксплицированное нами противоречие — между необходимостью гуманизации системы здравоохранения через систему высшего медицинского образования и статусом социально-гуманитарных дисциплин как «второстепенного придатка» медицинского знания и практики.

Педагогика, как и другие дисциплины неклинического направления, реализуют акмеологическую задачу — формируют мотивацию к дальнейшему самообучению и развитию врача, развивают коммуникативные навыки, толерантность и широту кругозора.

Теоретический анализ литературы позволил выявить синтетическую, интегративную задачу педагогики — налаживание связей между медициной и гуманитарном знанием, что позволяет генерировать новые отрасли: медицинскую педагогику, информационную гигиену и т.д.

Помимо этого, гуманитарные дисциплины обеспечивают аксеологические основания медицинской профессии - позволяют осознать социальную значимость профессии врача, научиться организовывать коммуникацию с пациентом на основе доверительного контакта. В нашем исследовании определены задачи конкретных дисциплин - знание иностранного языка, к примеру, позволит читать литературу в оригинале, освоить научное и культурное наследие зарубежных стран, а социология - профессионально проводить анкетирование и интервью, а также составить социальный портрет пациента. Задача педагогической подготовки врача со студенческой скамьи заключается в формиропрофессионального призвания, воспитании культуры, получении большой суммы профессиональных знаний и навыков, которые должны найти свою реализацию в повседневной работе лечебно-профилактических учреждений. С этой точки зрения, требования к педагогической и профессиональной культуре преподавателя медицинского вуза, его человеческим качествам высоки. Методически правильный подход и эффективность обучения студентов профессиональному общению выступают как элементы педагогической и профессиональной культуры преподавателя (В. В. Скибицкий).

Таким образом, изучение педагогики позволит врачу обучать средний медицинский персонал, пациентов, семьи пациентов, более эффективно взаимодействовать с другими специалистами (чиновники, менеджеры, специалисты по социальной работе, психологи). Авторы пришли к выводу, что для будущего медицинского работника социология, педагогика и ряд других

дисциплин представляют существенную значимость, независимо от того, будет ли медик преподавателем или нет. Существует противоречие между огромным потенциалом педагогики и другими гуманитарными предметами и их представленностью как общеобразовательного «придатка» специальных дисциплин клинического профиля, носящих «полуфакультативный» характер. Вопрос о целесообразности изучения гуманитарных наук в медицинских вузах тесно связан с вопросом о состоянии преподавания гуманитарных и социальных дисциплин. От ответа на него формируются две прямо противоположные позиции. Первую из них можно условно назвать «тенденция свертывания», вторую «ориентация на расширение». По нашему мнению, вторая тенденция должна получить более полное развитие.

Осознать студентам медицинского университета значение педагогики в профессиональном обучении и воспитании будущего специалиста здравоохранения и использовать возможности дисциплины для личностно-профессионального развития обучающимся может помочь преподаватель, который в совершенстве владеет профессионально-педагогическими компетенциями.

Глава 2

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МЕДИЦИНСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ РОССИИ

Никогда не прекращайте вашей самообразовательной работы и не забывайте, что, сколько бы вы ни учились, сколько бы вы ни знали, знанию и образованию нет ни границ, ни пределов.

Н. А. Рубакин

2.1. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МЕДИЦИНСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ

Грамотный, современный профессионально компетентный педагог — залог успеха образовательной системы нашего государства.

В. Рыбачук

Высшее профессиональное образование России характеризуется глубокими преобразованиями и нововведениями.

Перечислим лишь некоторые из них:

- замена знаниевой парадигмы на личностную;

- в вузах страны реализуется компетентностно-деятельностный подход;
- внедряются и постоянно совершенствуются Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования нового поколения, призванные учитывать требования профессиональных стандартов;
- создаются условия для выработки индивидуальных траекторий обучения – увеличивается число дисциплин по выбору студента;
- возрастает значимость самостоятельной и научно-исследовательской работы студентов;
- организационно и научно-методически обеспечивается инклюзивное обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- расширяется академическая мобильность студентов и преподавателей;
- эффективность обучения студентов оценивается по конечному результату – уровню сформированных общекультурных и профессиональных компетенций;
- идет активный процесс цифровой трансформации образования.

В научной педагогической литературе отмечают, что развитие высшей школы характеризуется постоянным преодолением возникающих проблем [166, 167, 239, 301]. Соответственно, требования, предъявляемые к преподавателю высшей школы как к личности, к специалисту, к профессионалу, к воспитателю возрастают. Преподаватель вуза рассматривается как особая профессия, что отмечено в разработанной по инициативе ЮНЕСКО Конвенции о правах преподавателей вузов.

Педагогический процесс (будь то обучение студентов конкретной дисциплине или повышение квалификации преподавателей университета) всегда начинается с целеполагания. Предвидение преподавателем и обучающимися студентами результатов их взаимодействия в ходе обучения позволяет проектировать целостный педагогический процесс. Достигнутая цель — результаты обучения согласно «Порядку организации осуществления образовательной деятельности по программам подготовки бакалавра, магистра и специалиста» (Приказ № 1367 от 19.12.2013) включают в себя знания, умения и навыки, которыми владеет обучающийся в результате освоения отдельных дисциплин (модулей) и необходимые для формирования определенных компетенций. Результаты полного освоения образовательной программы выпускником вуза определяются при этом понятием «компетенции».

Возникновение компетенций рассматривают как закономерность развития истории образования. Причем категория компетенции, согласно Р. Уайту («Motivation reconsidered: the concept of competence», 1959), содержательно включает в себя и личностные составляющие, в том числе мотивацию. Личные компетенции обучающихся, которые обозначают термином «общекультурные» (универсальные, ключевые, метапредметные), формируются в учебно-воспитательном процессе всех кафедр университета, поскольку от развития человеческих ресурсов, качества человеческого капитала зависит жизнь и развитие современного постиндустриального общества. Педагогика высшей школы считает аксиомой положение, что знания сами по себе, без умений и навыков их применения не способны решить проблему подготовки человека к реальной профессиональной деятельности, поэтому формирование ключевых и профессиональных компетенций выступает целью образования. Для каждого направления подготовки в высшей школе перечень общекультурных и профессиональных компетенций представлен в соответствующем ФГОС ВО.

Имеется значительное число определений понятия «компетенция», однако большинство исследователей трактуют компетен-

цию как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [37, 41, 119, 223] . По сути, компетенция, выступающая в качестве результата освоения образовательной программы во всех ФГОС ВО, представляет собой способность применять знания, умения, личностные качества и практический опыт для успешной деятельности в определенной профессиональной сфере.

Структура и составляющие компоненты компетенции в педагогической науке рассматривают с разных позиций. Однако принято считать, что структурной основой любой компетенции являются такие компоненты, как:

- когнитивный (знание и понимание);
- деятельностный (практическое и оперативное применение знаний);
- личностный (личностные качества, установки, ценностные ориентации).

Способность применить имеющиеся знания и опыт в конкретной ситуации является существенной составляющей компетенции. Тогда как психологическую основу компетенции, согласно Ю. Г. Фокину, составляет соотнесение качеств личности со структурой человеческой деятельности, в которой выделяют такие этапы:

- осознание потребности;
- формирование мотива;
- выбор способа осуществления деятельности;
- планирование деятельности;
- перечень действий;
- выполнение действий [292].

Базисом способа (модели) определения компетенций, согласно глоссарию терминов рынка труда, разработки стандартов

образовательных программ и учебных планов (Европейский фонд образования), выступают четыре разных основания:

- а) параметры личности;
- б) выполнение задач и деятельности;
- в) выполнение производственной деятельности;
- г) управление результатами деятельности [74].

Совет Европы назвал пять ключевых компетенций, которыми должны владеть молодые люди и, соответственно, этими компетенциями должны владеть обучающие их преподаватели:

- 1. Политические и социальные компетенции.
- 2. Компетенции, связанные с жизнью в поликультурном обществе.
 - 3. Владение навыками устной и письменной коммуникации.
 - 4. Компетенции, связанные с информатизацией общества.
- 5. «Способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни» [326].

Российский ученый А. В. Хуторской выделяет 7 ключевых компетенций:

- 1. Ценностно-смысловая.
- 2. Общекультурная.
- 3. Учебно-познавательная.
- 4. Информационная.
- 5. Коммуникативная.
- 6. Социально-трудовая.
- 7. Компетенция личного самосовершенствования [297].

Подход А. В. Хуторского в образовательной практике служит основой построения компетентностной модели обучения как наиболее распространенный. Е. Т. Китова и Э. Г. Скибицкий полагают, что среди компетенций преподавателя высшей школы обязательно должна присутствовать проектно-технологическая компетенция [143].

Предложенная А. А. Дульзон и О. М. Васильевой модель компетенций преподавателя вуза предстает в виде дерева компетенций, а многоуровневость в зависимости от конкретных целей и степени детализации (рис. 1, табл. 1, табл. 2), приводит к различиям в структуре модели компетенций [104]. Опыт отечественных исследователей [23, 108, 125], в частности классификация И. А. Зимней [119], служили опорой авторам при анализе ключевых компетенций второго уровня и разработке модели (рис. 4, табл. 2). Совокупность трех групп интегральных компетенций верхнего уровня, характеризующих личностные, коммуникативные качества человека и его деятельность безотносительно к виду и уровню сложности этой деятельности при использовании системного подхода можно путем декомпозиции довести до элементарных понятий, но процесс декомпозиции, как считают авторы, целесообразно ограничить тремя уровнями.

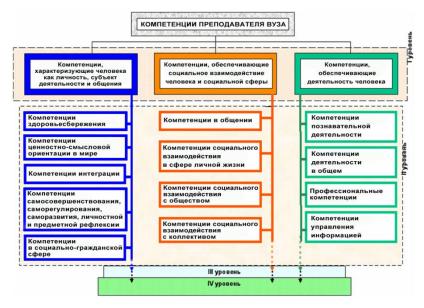


Рис. 4. Модель компетенций преподавателя вуза

Компетенции второго и третьего уровня [106]

№	Наименование компетенции	
1	Компетенции здоровьесбережения	
1.1	Осознанное стремление к соблюдению здорового образа жизни	
1.2	Занятие физической культурой и спортом	
1.3	Потребность в развитии своих физических способностей	
	и поддержании своего физического здоровья	
1.4	Навыки саморегуляции	
1.5	Умение поддерживать работоспособность в быстро меняющихся	
	условиях жизни	
1.6	Регулярное тестирование состояния здоровья	
1.7	Регулярное и активное использование отпуска и выходных дней	
1.8	Умение справляться со страхами и стрессом	
1.9	Устойчивость к психоэмоциональным и физическим перегрузкам	
2	Компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире	
2.1	Положительное и активное отношение к ценностям культуры (жи-	
	вопись, литература, искусство, музыка), науки, производства	
2.2	Положительное и активное отношение к истории цивилизаций,	
	истории собственной страны	
2.3	Разделять ценности и нормы, основанные на идеалах добра,	
	справедливости, чести, долга, толерантности, любви к своей	
	профессии (этические ценности)	
2.4	Проявлять высокие нравственные качества по отношению	
	к себе, социальной группе, обществу и природе	
2.5	Добросовестность, самокритичность, объективность,	
	ответственность	
3	Компетенции интеграции	
3.1	Адекватная ситуации актуализация своих знаний	
3.2	Расширение и приращение накопленных знаний	
3.3	Способность к анализу и синтезу	
3.4	Способность интегрировать имеющиеся знания в новые комби-	
	нации: сочетание понимания, отношения и знания, позволяющее	
	воспринимать, каким образом части целого соотносятся друг с	
	другом, и оценивать место каждого из компонентов в системе,	
	тестировать изменения с целью совершенствования системы	
	и конструировать новые системы	

Продолжение табл. 2

№	Наименование компетенции	
3.5	Иметь целостное восприятие окружающего мира, понимать	
	базовые тенденции его развития, управлять внешней средой	
3.6	Владеть методологией философского осмысления окружающего	
	мира как целостной системы	
4	Компетенции в социально-гражданской сфере	
4.1	Знание и соблюдение прав и обязанностей гражданина	
4.2	Свобода собственного достоинства и ответственность	
4.3	Уверенность в себе	
4.4	Гражданский долг; знание и гордость за символы государства	
	(герб, флаг, гимн)	
4.5	Социальная активность	
4.6	Участие в деятельности и совершенствовании демократических	
	институтов	
4.7	Уметь использовать всесторонние знания о человеке в своей	
	повседневной жизни и профессиональной деятельности	
4.8	Уметь использовать знания об обществе как социально-	
	экономической системе и истории его развития в своей	
	повседневной жизни и профессиональной деятельности	
4.9	Уметь использовать культурологические знания в своей	
	повседневной жизни и профессиональной деятельности	
5	Компетенции самосовершенствования, саморегулирования,	
	саморазвития, личностной и предметной рефлексии	
5.1	Личностное развитие, гибкость и продуктивное изменение	
	личности	
5.2	Самосовершенствование, саморегулирование	
5.3	Способность к критике и самокритике	
5.4	Развитие общей культуры, знаний, норм поведения	
5.5	Языковое и речевое развитие	
5.6	Поддержание и совершенствование культуры родного языка	
5.7	Владение иностранным языком	
5.8	Профессиональное развитие	
5.9	Способность проектировать собственную карьеру	
5.10	Самомотивация к эффективной деятельности	
5.11	Трудолюбие	

№	Наименование компетенции	
5.12	Мотивация на новаторство, творческий рост, предложение	
	новых идей	
5.13	Умение противостоять неуверенности и сложности	
6	Компетенции социального взаимодействия в сфере личной	
	жизни	
6.1	Умение выстраивать семейно-родственные и личностные отно-	
	шения с друзьями, партнерами	
6.2	Умение разбираться в конфликтах и гасить их	
6.3	Сотрудничество, толерантность, терпимость к инакомыслию	
6.4	Уважение и принятие другого человека (раса, национальность, религия, статус, роль, пол)	
6.5	Знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета	
7	Компетенции социального взаимодействия с обществом	
7.1	Умение выстраивать эффективное и бесконфликтное межлич-	
	ностное взаимодействие с различными группами в обществе	
7.2	Уважение и принятие другого человека (раса, национальность,	
	религия, статус, роль, пол)	
7.3	Умение разбираться в конфликтах и гасить их	
7.4	Сотрудничество, толерантность, терпимость к инакомыслию	
7.5	Умение и готовность участия в общественных мероприятиях	
	(собраниях, субботниках, развлекательных мероприятиях)	
8	Компетенции социального взаимодействия с коллективом	
8.1	Умение выстраивать эффективное и бесконфликтное межлич-	
	ностное взаимодействие с коллегами по работе	
8.2	Умение выстраивать эффективное и бесконфликтное межлич-	
	ностное взаимодействие с руководством организации	
8.3	Умение выстраивать эффективное и бесконфликтное межлич-	
	ностное взаимодействие с клиентами и партнерами	
8.4	Способность работать в команде, в том числе междисциплинарной	
8.5	Умение разбираться в конфликтах и гасить их	
8.6	Сотрудничество, толерантность, терпимость к инакомыслию	
8.7	Уважение и принятие другого человека (раса, национальность,	
	религия, статус, роль, пол)	

№	Наименование компетенции	
9	Компетенции в общении	
9.1	Способность к устному и письменному диалогу и монологу	
9.2	Способность создавать и воспринимать текст	
9.3	Владение бизнес-языком, технологией деловой переписки	
	и основами делопроизводства	
9.4	Знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета	
9.5	Владение кросс-культурным общением, в том числе иноязыч-	
0.6	ным общением	
9.6	Умение решать коммуникативные задачи – убеждать, добивать-	
	ся понимания	
10	Компетенция познавательной деятельности	
10.1	Развитие самостоятельной познавательной деятельности как в	
	профессиональном плане, так и в личной и общественной жизни	
10.2	Способность к обучению	
10.3	Умение постановки и решения познавательных и исследова-	
	тельских задач	
10.4	Умение находить нестандартные решения	
10.5	Умение разрешать проблемные ситуации	
10.6	Умение консультироваться у окружающих и экспертов	
10.7	Способность взаимодействовать с экспертами из других	
	профессиональных областей	
11	Компетенции деятельности в общем	
11.1	Ориентация в разных видах деятельности	
11.2	Умение анализировать ситуацию на рынке труда	
11.3	Умение извлекать пользу из опыта	
11.4	Способность решать проблемы	
11.5	Способность принимать решения	
11.6	Способность к перспективному прогнозированию и планированию,	
	постановке стратегических, тактических и оперативных задач	
11.7	Умение планировать время	
12	Профессиональная компетенция	
12.1	Умение адекватно оценивать собственные профессиональные	
	возможности	

№	Наименование компетенции		
12.2	Умение ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоот-		
	ношений		
12.3	Понимание целей и задач деятельности		
12.4	Способность быстро и гибко применять свои знания и опыт для		
	решения практических задач		
12.5	Способность формулировать текущие и конечные профессио-		
	нальные цели и задачи		
12.6	Способность находить формы и способы решения профессио-		
	нальных задач		
12.7	Способность адаптироваться к новым ситуациям		
12.8	Способность выстраивать стратегии профессиональных действий		
12.9	Способность к инициативе и предпринимательству		
12.10	Наличие профессионально-нравственных качеств		
12.11	Ответственность за результаты выполняемой работы		
12.12	Владение знаниями в широкой (инвариантной к различным спе-		
	циальностям) области профессиональной деятельности (матема-		
	тика, физика, химия, экономика и др.)		
12.13	Владение знаниями в общенаучной сфере, являющейся базой		
	соответствующей профессии (основы теплотехник, основы		
	электротехники, механики и др.)		
12.14	Владение знаниями в узкой (специальной) области профессио-		
	нальной деятельности		
12.15	Умение использовать математические и естественнонаучные		
	знания, а также знания о современных технологиях в своей		
	повседневной жизни и профессиональной деятельности		
12.16	Умение применить инновационные методы и технологии		
	в своей предметной области		
12.17	Умения и навыки для успешной работы в избранной сфере		
	профессиональной деятельности		
12.18	Способность управлять информацией в области профессиональ-		
	ных знаний		
13	Компетенции управления информацией		
13.1	Знание источников информации		
13.2	Умение пользоваться различными источниками информации		
13.3	Навыки поиска, обработки, передачи и представления информации		

№	Наименование компетенции	
13.4	Умение ориентироваться в базах данных	
13.5	Навыки преобразования информации (анализ, синтез системати-	
	зация)	
13.6	Знание традиционных и IT технологий	
13.7	Компьютерная грамотность	
13.8	Навыки презентации	
13.9	Умение пользоваться средствами технической поддержки (факс,	
	ксерокс, электронная почта, средства проекционного изображения)	

Только для наиболее значимой компетенции третьего уровня — «умения и навыки для успешной работы в избранной сфере профессиональной деятельности» — исследователи сочли необходимым довести декомпоницию до пятого уровня (табл. 3). Обращение к зарубежным моделям компетенций преподавателя вуза свидетельствует, что отдельные черты характера, быстрота реакции, физическая сила, качество зрения и т. д. при одном из подходов присутствуют в модели, а при другом из-за боязни быть обвиненными в дискриминации отдельных категорий людей не включаются в модели компетенций.

Овладение компетенцией означает возможность применять имеющиеся знания и опыт в конкретной ситуации. Внимание направлено на практическую ситуацию, где компетенции и проявляются. Нет смысла в тех или иных компетенциях, если они не могут быть использованы в различных, в том числе нестандартных, ситуациях. Компетенции интерпретируются как единый согласованный язык для описания академических и профессиональных профилей и уровней высшего образования. Язык компетенций является наиболее адекватным для описания результатов образования. Особую важность имеет степень самостоятельности, поскольку именно она позволяет разграничивать различные уровни компетенции.

Умения и навыки для успешной работы в избранной сфере профессиональной деятельности: 4-й и 5-й уровни

№	Наименование компетенции		
1	Профессионально-педагогические компетенции		
1.1	Глубокое знание предмета		
1.2	Знание последних мировых достижений по преподаваемой		
	дисциплине		
1.3	Владение проектным менеджментом		
1.4	Владение основами педагогики		
1.5	Знание основ психологии		
1.6	Знание педагогических технологий		
1.7	Владение педагогическими технологиями		
1.8	Умение эффективно использовать различные формы, методы,		
	средства и технологии обучения для достижения поставленных		
	педагогических целей		
1.9	Способность находить и применять новые образовательные		
	технологии		
1.10	Умение активизировать учебно-познавательную деятельность		
	студентов		
1.11	Владение различными формами, методами и приемами педагогиче-		
	ской деятельности с учетом своих педагогических способностей,		
	специфики преподаваемой дисциплины и обучаемого контингента		
2	Профессионально-личностные компетенции		
2.1	Навыки сочетания требовательности с доброжелательностью		
2.2	Умение разрешать конфликтные ситуации на занятиях		
2.3	Владение речью		
2.4	Умение владеть аудиторией		
2.5	Способность к адекватной оценке целостности и эффективности		
	учебного процесса и соответствия достигнутых результатов		
	пед. деятельности планируемым		
2.6	Способность к эффективному коммуникативному взаимодей-		
	ствию со студентами		
	(индивидуально-ориентированному и групповому), в том числе		
	неформальному, способствующему достижению положительного		
	результата учебно-педагогического процесса в целом		

№	Наименование компетенции	
2.7	Гибкость, способность к импровизации	
2.8	Способность формировать у студентов творческую сознательно-активную установку на будущую профессию, чувства гражданской и профессиональной ответственности за результаты своей деятельности, развитие общей культуры, широкого кругозора и этики поведения	
3	Владение методологией и методикой создания учебных, учебно-методических и др. материалов	
3.1	Способность моделировать содержание учебного материала, форм и методов преподавания читаемых курсов с учетом их места и роли в общей программе подготовки специалистов, взаимосвязи с другими дисциплинами и будущей профессиональной деятельностью студентов	
3.2	Умение формировать материал интересно	
3.3	Умение отобрать основной материал	
3.4	Умение структурировать материала	
3.5	Умение составлять эффективные контролирующие материалы	
3.6	Умение создавать учебные материалы по курсу	
3.7	Умение создавать лабораторные материалы	
4	Лекторское мастерство	
4.1	Умение соизмерять содержание и объем материала и заданий с балансом времени студента, используемыми учебными материалами, TCO, инф. технологиями, наглядными пособиями	
4.2	Умение доводить материал до студентов	
4.3	Умение правильно выбрать темп занятия	
4.4	Умение выбирать и использовать средства информационной поддержки	
4.5	Владение навыками планирования занятий	
4.6	Умение формировать учебные планы и программы	
5	Умения и навыки организации учебной аудиторной и внеаудиторной групповой и индивидуальной деятельности	
5.1	Умение организовать дискуссию	
5.2	Умение обеспечить эффективное участие студентов на занятии	
5.3	Умение вовлекать студентов в научную работу	
5.4	Умение проводить экзамены и зачеты	

№	Наименование компетенции	
5.5	Владение навыками организации и проведения консультаций	
	и др. форм индивидуальной работы со студентами	
5.6	Умение проводить лабораторные занятия	
5.7	Способность руководить дипломным и курсовым проектированием	
5.8	Умение организовывать производственные практики	
5.9	Умение организовывать самостоятельную работу студентов	
6	Исследовательская деятельность	
6.1	Готовность участвовать в исследовательских проектах	
6.2	Умение разрабатывать нормативно-техническую документацию	
6.3	Навыки публикаций материалов научной работы	
6.4	Владение технологиями публичных выступлений (конференции и пр.)	
6.5	Способность к поддержанию широких, активных и разнообраз-	
	ных творческих контактов по вопросам научной, профессиональ-	
	ной и педагогической деятельности	
6.6	Умение находить источники финансирования научных исследо-	
	ваний заказчиков конкретных научно- технических, научно-	
	методических и др. профессионально важных разработок	

Освоение определенного уровня компетенции определяется как способность использовать и сочетать знания, умения и широкие компетенции в зависимости от меняющихся требований конкретной практической ситуации. Вопрос контроля уровня сформированности компетенций довольно сложен и находится в стадии концептуального осмысления и вариативности практической реализации.

Поскольку суммарное число компетенций, необходимых при выполнении профессиональных обязанностей преподавателя в медицинском вузе не должно превышать нескольких десятков, то в основу профессионально-педагогических компетенций преподавателя вуза должны быть положены требования профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного

профессионального образования», а выделенные таким путем компетенции могут служить ориентиром при составлении дополнительных профессиональных программ повышения педагогической квалификации и профессиональной психолого-педагогической переподготовки, а также использоваться в качестве ориентира педагогами-врачами в процессе личностнопрофессионального развития. В зависимости от социального заказа со стороны общества и университета, а также образовательных потребностей преподавателей вуза каждая дополнительная профессиональная программа ориентирована на освоение определенного спектра актуальных компетенций.

Понимание под компетенцией, согласно документам ЮНЕСКО, заранее заданного требования к образовательной подготовке обучающегося (нормы), то есть желаемого результата образования, обуславливает представление о профессиональной компетентности как совокупности необходимых компетенций [75]. Компетентность рассматривают как совокупность профессиональных знаний и умений, способов выполнения профессиональной деятельности, успешное владение определенными компетенциями, то есть уже состоявшееся личностное качество или совокупность качеств и минимальный опыт по отношению к деятельности в конкретной сфере.

Проблему классификации компетентностей педагога и выявление их специфики исследовали многие отечественные ученые (Ш. А. Амонашвили, Л. Д. Зеленсая, А. К. Маркова, Р. А. Рогожникова, А. В. Хуторской и др.). Профессиональная компетентность педагога была в центре внимания в работах Б. Г. Ананьева, Т. Г. Браже, В. А. Бодрова, И. А. Валеева, С. Б. Елканова, Г. М. Каджаспировой, Н. Е. Казаковой, Ю. Н. Кулюткина, И. Д. Лаптевой, Г. Р. Ломакиной, М. И. Мищенко, В. Г. Оннушкина.

Европейская компетентностная модель выпускника отражает четыре важнейших цели современного профессионального

образования: учиться быть – компетентность в плане личности; учиться делать – компетентность в плане деятельности, претворения задуманного в жизнь; учиться жить вместе – социально-коммуникативная компетентность; учиться знать – профессионально-методическая компетентность.

Компетентность профессионала представляет собой не только совокупность универсальных и профессиональных компетенций, но предполагает определенный круг личностных качеств человека: начиная от мировоззренческих и смысловых (чем обусловлена потребность у меня в этой компетенции) и завершая рефлексивно-оценочными (успешно ли, эффективно ли применяю ее в жизни).

В качестве примера приведем вариант модели профессиональной компетентности педагога как совокупности компетенций (табл. 4).

Таблица 4 Модель профессиональной компетентности педагога

Компетенции	Критерии	
Общепедагогическая	психологическая и педагогическая готов-	
профессиональная	ность к осуществлению индивидуальной	
компетенция	деятельности	
Предметная компетенция	знания в области преподаваемого предмета	
Коммуникативная компетенция	степень успешности педагогического общения и взаимодействия с субъектами образовательного процесса	
Управленческая компетенция	владение умениями ставить цель, планировать, организовывать и осуществлять контроль деятельности в рамках образовательного процесса	
Информационно-комму- никационная компетенция	владение и применение ИКТ	
Рефлексивная компетенция	умение анализировать и оценивать процесс и результат педагогической деятельности	
Компетенция в области инновационной деятельности	знания и умения в области исследовательской, экспериментальной деятельности	

Нельзя не согласиться с позицией В. А. Болотова, В. В. Серикова, которые определяют компетентность как способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению воспитанником своего места в мире, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное и в подлинном смысле личностно ориентированное, обеспечивающее максимальную востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости [37]. Феномен компетентности интересен тем, что она предстает не столько следствием обучения, сколько в значительной степени следствием саморазвития личности, ее самоорганизации, обобщения деятельностного и личностного опыта.

Профессионально-педагогическая компетентность преподавателя согласно исследованию Н. В. Кузьминой «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения» рассматривается в разрезе педагогической деятельности и включает в себя пять видов (компонентов) компетентности:

- специальную и профессиональную в области преподаваемой дисциплины,
- аутопсихологическую анализ недостатков и успехов своей педагогической деятельности,
- дифференциально-психологическую в развитии мотивов учения обучающихся,
- методическую компетентность формирования знаний и умений обучающихся,
- социально-психологическую компетентность общения
 [176].

Подходы к определению компетентности представлены в табл. 5 и свидетельствуют, что компетентность в психолого-педагогической сфере преподавателя университета и педагогаврача не имеют принципиальных отличий.

Компетентность преподавателя университета и педагога-врача

Суть определения компетентность	Автор
Категория педагогики, содержание компетентно-	Кузьмина Н. В.
сти - совокупность знаний, умений, навыков и	Зинкевич Е. Р.
способностей, которые обеспечивают высокие ре-	
зультаты в профессиональной деятельности;	
включает в себя различные виды методической	
компетентности формирования знаний и умений	
учащихся, социально-психологической компетент-	
ности общения	
Компетентность включает в себя личностные каче-	Глоссарий тер-
ства и опыт человека, его образовательную подго-	минов рынка
товку и ряд других личностных характеристик, яв-	
ляющихся основанием для эффективного выполне-	
ния своей профессиональной деятельности	образовательных
	программ и учеб-
	ных планов [226]
1 1	Радионова Н. Ф.
интегральный феномен, определяющий способно-	Тряпицына А. П.
сти специалиста в решении профессиональных за-	
дач и профессиональных проблем, которые возни-	
кают в различных ситуациях профессиональной	
деятельности педагога	
Профессиональная компетентность врача-педагога –	
комплексная характеристика ведущей способно-	
сти педагога быть субъектом собственной дея-	
тельности. Субъектность рассматривают как си-	
стемообразующий принцип, который проявляется	Зорин К. В.
в характере смысловых установок, в способности	
к проектированию собственной деятельности,	
самосовершенствованию, и придает процессу от-	
носительную целостность и внутреннюю согласо-	
ванность	7 7 6
Владение знаниями и умениями, позволяющими	Безруков В. С.
высказывать профессионально грамотные сужде-	
ния, оценки, мнения	

Суть определения компетентность	Автор
Совокупность профессиональных знаний и умений,	Зеер А. Э.,
а также способы выполнения профессиональной	Шахматова О. Н.
деятельности	
Психическое состояние, позволяющее действовать	Маркова А. К.
самостоятельно и ответственно, обладание челове-	
ком способностью и умением выполнять опреде-	
ленные трудовые функции, заключающиеся в ре-	
зультатах труда человека, в котором доминируют	
субъективные факторы	
Совокупность аспектов – смыслового (адекватность	Розов Н.
осмысления ситуации в контексте имеющихся	
культурных образцов понимания, отношения, оцен-	
ки), проблемно-практического (обеспечивает адек-	
ватность распознания ситуации, адекватную поста-	
новку и эффективное выполнение целей, задач,	
норм в данной обстановке), коммуникативного	
Уровень умений личности, отражающий степень	Демин В. А.
соответствия определенной компетенции и позво-	
ляющий действовать конструктивно в изменяю-	
щихся социальных условиях	

Н. В. Кудрявая и авторский коллектив МГМСУ рассматривает традиции и новации в понимании психолого-педагогической компетентности врача-педагога через психологическую концепцию «Я — врач-педагог», профессионально-деятельностное сознание врача-преподавателя и его информационно-инструментальную готовность к врачебной и педагогической профессиональной деятельности [65].

Исследователи представляют компетентность врачапедагога в психолого-педагогической сфере как интеграцию трех структурных компонентов:

 - «профессионально-определенная концепция "Я – врачпедагог"» (в профессиональной деятельности, в общении, в системе собственной личности);

- информационно-инструментальная готовность к деятельности (нормативная, эвристическая, творческая как проектирование собственной деятельности);
- профессионально-деятельностное сознание, ориентированное на ценности развития личности и понимание средств (норм) педагогической деятельности» [65].

Поскольку «основное содержание деятельности вузовского преподавателя включает выполнение нескольких функций: обучающей, воспитательной, организаторской и исследовательской» [208], - то требуется их поддержка необходимыми компетентностями в области педагогики и психологии высшей шко-Нельзя не согласиться коллегами, c что согласно психологическому анализу врачам-педагогам присущи два сложных вида деятельности, выполняемых одновременно - врачебная и педагогическая. Оба вида деятельности - ненормированные и, несмотря на кажущуюся внешнюю «обычность» преподавания в сфере высшего и среднего медицинского образования, характеризуются большой сложностью. Как отмечает С. Д. Смирнов, «что касается знаний по педагогике, психологии и методике преподавания в высшей школе, то они представляют собой самое слабое звено в системе. И хотя большинство преподавателей отмечают недостаток у себя этих знаний, тем не менее только меньшая часть занимается психолого-педагогическим образованием. Глубоким знаниям о средствах и закономерностях педагогического общения, психологических особенностях учащихся, слабых и сильных сторонах собственной деятельности, профессионально важных чертах своей личности только предстоит занять подобающее место в развитии профессионально важных качеств преподавателя» [271].

За прошедшие годы после высказанного С. Д. Смирновым утверждения произошли существенные изменения. Постоянное общение с преподавателями Волгоградского государственного

медицинского университета в процессе их обучения на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки, совместные проекты в Центре педагогических инноваций свидетельствуют о возрастающем внимании педагогов к проблемам педагогики и психологии высшей школы.

Сейчас наши преподаватели стремятся к освоению детализированного описания компетенций и соотнесенных с ними знаний, умений, владений (опыта деятельности), к пониманию педагогических основ разработки «Карты компетенции», установлению соответствия общепрофессиональных компетенций с обобщенными трудовыми функциями, содержащимися в профессиональных стандартах, у участию в создании паспорта компетенции (проектирование) и матрицы ее поэтапного формирования (реализация).

Как полагают А. В. Щербатых, Л. Ю. Хамнуева, общие компетенции преподавателя медицинского вуза основаны на осуществлении следующих видов деятельности (табл. 6) [307].

 Таблица 6

 Виды деятельности преподавателя медицинского вуза

Виды деятельности	Содержание	
Научно-	проведение исследования по дисциплине как	
исследовательская	научному предмету, проведение исследования	
деятельность	по дисциплине как учебному предмету, напи-	
	сание научной статьи, оформление отзыва на	
	научную работу и др.	
Умение самостоя-	поиск информации и умение превратить ее	
тельно работать	в средство решения профессиональных задач,	
с информацией	в оперативную форму, удобную для использо-	
	вания (схемы, конспекты и др.), использовать	
	не менее одного из иностранных языков как	
	средство профессионального общения, вла-	
	деть профессиональным языком, медицинской	
	терминологией на латинском языке и др.	

Виды деятельности	Содержание	
Педагогическая дея-	пропаганда здорового образа жизни, конфе-	
тельность	ренции с медицинскими работниками и др.	
Выступление перед	умение выбрать способ общения, умение фор-	
аудиторией	мулировать вопросы и участвовать в дискус-	
	сии и др.)	
Создание благопри-	критическая оценка стиля общения между	
ятного микроклимата	преподавателями, преподавателя со студен-	
в коллективе	том, умение строить взаимоотношения в кол-	
	лективе, оказание помощи при возникновении	
	межличностных конфликтов	
Ведение здорового	пропагандировать здоровый образ жизни	
образа жизни		
Самообучение	наличие индивидуальной программы само-	
и самовоспитание	обучения и самовоспитания	
всю жизнь		

Рефлексия собственной педагогической деятельности является неотъемлемым, профессионально значимым качеством преподавателя вуза [35, 164, 276].

Только критический подход к разработке учебных, методических материалов, к значимости его компонентов, к отбору в соответствии с дидактическими критериями их содержания, представление о минимальном исходном уровне знаний студентов для усвоения нового, о необходимом для этого времени позволит избежать распространенного в вузовской преподавательской среде «феномена непогрешимости». А. В. Коржуев с соавторами выделили этапы формирования критического мышления у преподавателя вуза и сопоставили их с уровнями сформированности критического мышления (см. табл. 7) [163].

Приведенные в табл. 7 уровни представляют собой модифицированную применительно к проблеме критического мышления систему уровней сформированности знаний и умений [163].

Этапы формирования и уровни критического мышления преподавателя

Этапы	Уровни	
Мотивационный	1. Репродукционный	
Обобщенное теоретическое	2. Адаптационный	
восприятие проблемы		
Восхождение к конкретному	3. Локально-моделирующий и си-	
	стемно-моделирующий	
Обобщение и готовность к реализа-	4. Высший уровень в развитии кри-	
ции критического стиля мышления	тического начала в педагогической	
в профессиональной деятельности	деятельности	

Компетентность профессионала согласно представленным ранее определениям компетентности непосредственно обусловлена выполняемой деятельностью в конкретной области, при этом особенно важна с точки зрения ряда исследователей методическая сопрофессионально-педагогической ставляющая компетентности преподавателя высшей школы [157, 156, 155]. Наиболее полно компетенции, образующие методическую компетентность педагога представлены в исследованиях О. М. Коломиец. Методическую компетентность преподавателя университета, согласно трудам О. М. Коломиец, составляют три блока методических компетенций (см. табл. 8). Для формирования методической компетентности преподавателей высшей школы требуется специальная подготовка, причем ее качество обусловлено включенностью специалистов в процесс подготовки [156]. Соответственно, подготовку преподавателей к обучению студентов, а в дальнейшем и повышение квалификации в психолого-педагогической сфере необходимо проводить с погружением в профессиональную деятельность, иначе, как полагают многие авторы, на пути достижения дидактических целей возникнут различные трудности (М. М. Ахмедова, В. В. Леванович, И. Ю. Мельникова и др.) [23, 288, 205].

Виды методических компетенций преподавателей высшей школы [156]

Виды методических компетенций	Составляющие компоненты	
Способность и готовность	1. Способность и готовность орга-	
организовать материал для	низовать учебный материал для	
усвоения обучаемыми в обра-	учебного занятия.	
зовательном процессе таким	2. Способность и готовность орга-	
образом, чтобы обеспечить	низовать научный материал для	
каждому из них достижение	проведения научного исследования.	
запланированных образова-	3. Способность и готовность орга-	
тельных результатов заранее	низовать материал производствен-	
определенного уровня качества	ной практики и др.	
Способность и готовность ор-	1. Способность и готовность орга-	
ганизовать деятельность обу-	низовать учебно-профессиональную	
чаемых в образовательном про-	деятельность обучаемых на учебном	
цессе таким образом, чтобы	занятии, в образовательном	
обеспечить каждому из них до-	процессе.	
стижение запланированных об-	2. Способность и готовность орга-	
разовательных результатов за-	низовать научно-исследовательскую	
ранее определенного уровня	деятельность обучаемых в научном	
качества	исследовании.	
	3. Способность и готовность орга-	
	низовать производственную дея-	
	тельность обучаемых на производ-	
	ственной практике и др.	
Способность и готовность	1. Способность и готовность орга-	
организовать деятельность	низовать педагогическую деятель-	
преподавателя в образова-	ность преподавателя в учебно-	
тельном процессе таким обра-	воспитательном процессе.	
зом, чтобы обеспечить каждому	2. Способность и готовность орга-	
из них достижение запланиро-	низовать педагогическую деятель-	
ванных образовательных ре-	ность по проведению обучаемыми	
зультатов заранее определенно-	научного исследования.	
го уровня качества	3. Способность и готовность орга-	
	низовать педагогическую деятель-	
	ность по проведению производ-	
	ственной практики и др.	

Для преподавателей клинических кафедр важным является развитое клиническое мышление, поскольку позволяет продуктивно осуществлять лечебный процесс, а реализация его в обучении студентов решает задачу интеграции формируемых профессиональных компетенций обучающихся в компетентность врача [14, 17, 19, 26, 42, 66, 232].

Соответствие уровней развития профессионально-педагогической компетентности преподавателя клинических дисциплин уровням продуктивности педагогической деятельности представлено в диссертационной работе Е. Р. Зинчук (табл. 9).

Таблица 9 Уровни развития профессионально-педагогической компетентности преподавателя клинических дисциплин, соответствующие уровням продуктивности педагогической деятельности [156]

Уровни развития профессио-	Уровни продуктивности педагогиче-	
нально-педагогической компе-	ской деятельности преподавателя	
тентности преподавателя	по Н. В. Кузьминой	
Репродуктивный	«I – (минимальный) репродуктивный;	
	педагог умеет пересказать другим то,	
	что знает сам; непродуктивный	
Стандартизированный	II – (низкий) адаптивный; педагог	
	умеет приспособить свое сообщение	
	к особенностям аудитории; малопро-	
	дуктивный	
Методический	III – (средний) локально моделирую-	
	щий; педагог владеет стратегиями	
	обучения учащихся знаниям, навы-	
	кам, умениям по отдельным разделам	
	курса (т.е. формулировать педагоги-	
	ческую цель, отдавать себе отчет в	
	искомом результате и отбирать си-	
	стему и последовательность включе-	
	ния учащихся в учебно-	
	познавательную деятельность);	
	среднепродуктивный	

Уровни развития профессио-	Уровни продуктивности педагогиче-	
нально-педагогической компе-	ской деятельности преподавателя	
тентности преподавателя	по Н. В. Кузьминой	
Творческий	IV – (высокий) системно моделиру-	
	ющий знания учащихся; педагог вла-	
	деет стратегиями формирования ис-	
	комой системы знаний, навыков,	
	умений учащихся по предмету в це-	
	лом; продуктивный	
Стратегический	V – (высший) системно моделирую-	
	щий деятельность и поведение уча-	
	щихся; педагог владеет стратегиями	
	превращения своего предмета в сред-	
	ство формирования личности учаще-	
	гося, его потребностей в самовоспи-	
	тании, самообразовании, саморазви-	
	тии; высокопродуктивный»	

Примечание: цит. по кн.: Косарев И. И., Попков В. А. Педагогические аспекты высшего медицинского образования. М., 2003.

Компетентность личности является главным показателем профессионализма и образованности. Как справедливо отмечено в рекомендации международной научно-практической конференции «Компетентностно-деятельностный подход в современной системе образования» (2010), несмотря на существенные отличия друг от друга профессионализма и компетентности, нецелесообразно при определении уровня подготовки специалиста их выделение, поскольку самостоятельное рассмотрение каждого из них представляет собой абстракцию [159]. В русле педагогической реальности данные два уровня подготовки специалиста составляют диалектическое единство, и лишь их взаимодействие позволяет целостно определять уровень квалификации, образованности и действительной сформированности специалиста.

Рассмотрение указанных категорий в качестве методологического анализа дает возможность более глубоко оценить соотношение этих составляющих личности специалиста и определить ориентир их совершенствования, развития на том или ином этапе трансформации общества. Также полагают, что формирование компетенции становится проблематичным при рассмотрении и применении педагогической технологии в узком смысле. Тогда как понимание в широком смысле, в единстве с профессиональным мастерством, снимает проблему, ведь именно в этом случае возникает диалектическое единство профессионализма и компетентности [159].

2.2 КОМПЕТЕНТНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Единственный путь, ведущий к знанию, — это деятельность.

Б. Шоу

Педагогами-исследователями компетентностный подход рассматривался с разных сторон и позиций. И. А. Зимней выявлено место данного подхода на общенаучном уровне и обнаружена полиподходность компетентностного подхода, характерные для него системность, междисциплинарность и присутствие личностного и деятельностного компонентов [120]. Ведущие идеи системного, личностно-ориентированного и деятельностного подходов интегрированы в компетентностном подходе. В дополнительном профессионально-педагогическом образовании

приоритетным является комплексный подход, объединяя, как полагают исследователи, компетентностно-деятельностный, системный, гуманитарный, культурологический подходы [8, 31, 79, 115, 192]. Изучая соотношения деятельностного и компетентностного подходов в русле проблемы концептуальных затруднений, обусловленных процессом внедрения компетентностного подхода в существующую модель образования, А. Г. Бермус выявил их сходство в формате целеполагания [33].

Компетентностно-деятельностный подход к построению профессионального обучения и образования заменил систему обязательного формирования знаний, умений и навыков набором компетенций (комплексом компетенций), которые формируются у обучающихся в процессе их деятельности на основе обновленного содержания.

Компетентностно-деятельностный подход выступает в наши дни совокупностью общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов с акцентом на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека эффективно действовать в различных ситуациях. Разграничение компонентов данного подхода на деятельностный и компетентностный условно и проводится лишь в теоретической плоскости, поскольку они неразрывно связаны друг с другом. Фундаментальный дидактический принцип практической направленности образования нацеливает педагога на связь теоретических основ науки с практическим применением, что позволяет при реализации данного принципа снять противоречие между теорией и практикой профессиональной подготовки, направить вектор обучения и воспитания в сторону создания условий, близких к условиям будущей деятельности выпускника [6].

Направленность представления о деятельностном компоненте, а именно о сущности практико-ориентированного подхода в обучении студентов у разных педагогов варьирует в зависимости от уровня охвата компонентов учебного процесса, функций, реализуемых студентами и преподавателями.

Варианты таких представлений исследователей о практи-ко-ориентированном обучении студентов показаны на рис. 5.



Рис. 5. Варианты представлений о практико-ориентированном подходе в обучении студентов

Первый из представленных вариантов рассматривался в работе Ю. Ветрова, Н. Клушиной, которые акцентируют внимание на погружение студентов в профессиональную среду для получения опыта профессиональной деятельности [56]. Большая группа исследователей углубляют это представление,

включая в практико-ориентированное обучение студентов не только прохождение ими практик, но и использование возможностей контекстного изучения дисциплин (А. Вербицкий, Е. Плотникова, В. Шершнева и др.) и внедрение профессионально-ориентированных технологий, позволяющих формировать профессионально значимые качества личности для качественного освоения специальности (Т. Дмитриенко, П. Образцов).

Наиболее широкий взгляд на практико-ориентированный подход к обучению студентов представлен в третьем варианте, его высказывают Ф. Г. Ялалов и О. А. Карюкина, рассматривая практико-ориентированное обучение как разновидность компетентностно-деятельностного подхода, при котором необходимость решения практической задачи ведет к мотивации изучения теоретического материала. Особенность использования практико-ориентированного подхода в системе дополнительного профессионального образования заключается в двунаправленном характере решаемых с его помощью задач.

Одно направление применения практико-ориентированного подхода при обучении по дополнительным программам профессионального образования подразумевает, что преподавателям высшей школы в процессе повышения педагогической квалификации необходимо получить знания об инновационных образовательных технологиях и опыт практической деятельности по их использованию в образовательном процессе вуза, кафедры.

Другое направление применения практико-ориентированного подхода содержит совокупность знаний о сущности подхода в обучении студентов, его возможностях, структуре практического занятия в русле данного подхода, об отборе и структурировании содержания преподаваемых дисциплин с позиций практической востребованности и навык практического обучения студентов с постоянным поиском практического профессионального применения получаемых знаний и умений.

Практико-ориентированный подход в дополнительном профессиональном образовании позволяет решать обе поставленные задачи (табл. 10).

Таблица 10 Практико-ориентированный подход в дополнительном профессиональном образовании

Решаемые задачи	Обучение преподавателей	
Этапы деятельности преподавателя	теории и практике при- менения инновацион- ных образовательных технологий	практике проектирования и реализации занятия со студентами с акцентом на практическую часть
Аудиторная работа	Разбор теории и участие в роли ученика при освоении новой технологии	Разбор теории, отбор содержания с учетом междисциплинарных связей, практической направленности, выбор варианта практической части
Самостоятельная внеаудиторная работа	Проектирование занятия со студентами в русле новой технологии	Проектирование занятия со студентами по новой технологии с акцентом на практическую часть
Педагогическая деятельность по обучению студентов	Проведение занятия со студентами по новой технологии	Проведение занятия со студентами с акцентом на практическую составляющую

В научной педагогической литературе термины «компетентностный подход» и «компетентностно-деятельностный подход» применяют как синонимы. Проводя анализ научных трудов исследователей, мы используем термин предпочитаемый конкретным автором.

Теоретико-методологические основы компетентностнодеятельностного подхода разрабатывались психологами и педагогами и представлены работами Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, И. А. Зимней, В. В. Серикова, С. Д. Якушевой. Личность выступала в трудах исследователей как субъект деятельности, причем она сама в процессе формирования в деятельности и в общении с другими людьми определяла характер этой деятельности и общения. Суть процесса обучения при компетентностно-деятельностном подходе понимается не как пассивное наполнение знаниями, а как их активное освоение обучающимися.

Ученые Новосибирского государственного медицинского университета Г. В. Безродная, Д. А. Севостьянов, Т. А. Шпикс справедливо полагают, что компетентностный подход относится к традиционному «знаниевому» подходу, как динамика к статике [28]. При этом только постоянно поддерживаемое динамическое состояние – компетенция – позволяет не стать носителем устаревшей информации.

При непрерывном образовании, в том числе педагогическом, дефицитарная мотивация заменяется бытийной. «Дефицитарный подход предполагает, что усвоение новых знаний — процесс конечный по определению: когда дефицит ликвидирован, мотивация себя исчерпывает. Бытийная мотивация исчерпать себя не может, поскольку процесс познания бесконечен. Это особенно актуально теперь, когда знания стали стремительно устаревать» [28].

Заслуживает внимания точка зрения сотрудников ФГБОУ ВО Саратовский ГМУ им. В.И. Разумовского Минздрава России Т. Ю. Ледвановой, А. В. Коломейчук. По их мнению, компетентностный подход рассматривается как инструмент усиления социального диалога высшей школы с миром труда, как средство углубления их сотрудничества в новых социально-экономических условиях [188].

Реализация компетентностно-деятельностного подхода базируется на соблюдении принципов деятельностного подхода

и ориентации на развитие мотивационно-личностной сферы. При этом в составе деятельности содержатся не только знания и умения, то есть когнитивный и операционально-технологический компоненты, но подразумевается наличие мотивационной, этической, социальной составляющей, и важны личностные качества.

К принципам компетентностного подхода в медицинском образовании отнесены [28]:

✓ Образование для жизни, для успешной реализации в обществе и личностного развития на основе освоения студентами компетенций.

✓ Оценивание для обеспечения возможности студенту самому планировать свои образовательные результаты и совершенствовать их в процессе постоянной самооценки.

✓ Разнообразные формы организации самостоятельной, осмысленной деятельности студентов на основе собственной мотивации и ответственности за результат.

✓ Матричная система управления, делегирование полномочий, привлечение студентов и людей из внешнего окружения к управлению и оценке его деятельности, свобода профессорско-преподавательского состава в выборе средств достижения студентами ключевых компетенций.

Личностно-профессиональные качества, которые развивают при построении образовательного процесса в высшей медицинской школе на основе компетентностно-деятельностного подхода, следующие: самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к любому делу, умение доводить его до конца, гибкость мышления, наличие абстрактного, системного, практического, критического и клинического мышления, коммуникабельность и умение выстраивать диалог, умение постоянно учиться, работать в команде, осуществлять сотрудничество в личной и профессиональной областях и т. д.

Сущность компетентностно-деятельностного подхода (competence-based education - CBE) в кратком варианте можно представить таким образом.

✓ «Обучение действием» — позволяет преодолеть разрыв между тем, что обучающийся знает, и тем, что он делает, то есть между теорией предполагаемых действий (знаниями) и собственно деятельностью, практикой.

✓ «Обучение через опыт» – структурированный процесс изучения собственного опыта, решения реальной проблемы, задачи.

✓ «Что делать и как?» – профессионализм сориентирован не на «систему знаний», а на систему действий. Содержание образования при этом, отражает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых (то есть относящихся ко многим социальным сферам) функций, социальных ролей, компетенций и не сводится к знаниево—ориентировочному компоненту. Предметное знание выполняет в структуре образованности подчиненную, ориентировочную роль. «Мы отказались не от знания как культурного предмета, а от определенной формы знаний (знаний "на всякий случай", то есть сведений)» [37] (В. А. Болотов, В. В. Сериков). Понятие «содержание дисциплины» теперь отделяется от понятия «цели изучения» и несколько трансформируется: вместо обозначения «того, чему учат», оно обозначает теперь «то, на чем учат», то есть какие частные сведения используют для формирования инвариантных знаний и умений.

Причем система знаний опирается не на критерий «истинно – верно», а на критерий «эффективность».

✓ Одной из ведущих идей компетентностного подхода является представление, что образование (как результат и ценность) не может быть кем-то или чем-то дано, а добывается и присваивается в виде знаний, умений, навыков и способов их предъявления миру только в процессе активной самостоятельной деятельности студентов.

 ✓ Создание условий для приобретения обучающимися опыта достижения целей.

✓ Изменение методики, технологий преподавания.

Е. Я. Коган считает, что внедрение компетентностного подхода в учебный процесс должно сопровождаться пересмотром отношения к позиции учителя, к обучению учеников, а также должно привести к глобальным изменениям: от изменения сознания до изменения методической базы [150]. Мы солидарны с такой точкой зрения и полагаем, что данное утверждение справедливо и для высшей профессиональной школы. Как же меняется методика преподавания при компетентностном подходе? Исследователи выделяют такие изменения.

✓ Апробируются и реализуются активные и интерактивные виды работы, которые активизируют учебную деятельность и основаны на ответственности самих обучающихся.

✓ Характерным вектором изменений становится смещение с односторонней активности преподавателей на самостоятельное учение студентов.

✓ Преподаватель для эффективной профессиональной деятельности должен овладеть соответствующим опытом, а именно:

- чувствовать проблемность ситуации и уметь создавать ее,
- разрабатывать учебные или использовать реальные задачи в обучении,
- стимулировать критическое и творческое мышление студентов,
- проявлять терпимость к ошибкам студентов, допускаемым в попытках найти собственное решение,
- организовывать командную работу с обязательным систематическим отчетом рабочих групп,
- предоставлять возможность обмена мнениями в ходе обсуждений и поощрять предложения по совершенствованию работы,

– выполнять функцию координатора, партнера, фасилитатора.

Обучение врачей с позиций компетентностного подхода должно преследовать цель формирования трех профессиональных составляющих:

- 1) инструментальной,
- 2) общей
- 3) ключевой надпрофессиональной компетенции.

Понимание компетентности как «умения мобилизовать знания и опыт к решению конкретных проблем» (термин Жана-Франсуа Перре) позволяет представить компетентность как многофункциональный инструмент измерения качества профессионального образования. Компетентность рассматривают как целостностную систему освоенных знаний, умений, компетенций, принятых ценностей, а также качеств личности, которая делает ее самодостаточной, обладающей свойством саморазвития, способной в процессе своего функционирования изменять свою структуру в зависимости от специфики решаемых проблем и позволяющей осуществлять творческий подход в нестандартных условиях. Причем компетентность понимается всегда шире, чем квалификации; компетентность — это проявления «Я» сверх этой квалификации [33].

Для внедрения в практику компетентностно-деятельностного подхода в системе повышения педагогической квалификации преподавателей медицинского университета необходим акцент на процессуальной стороне подготовки, при которой важен не столько объем получаемой информации, сколько умение усваивать и использовать ее в различных проблемных ситуациях, творчески мыслить и претворять в преподавании дисциплин студентам.

Сравним квалификационную и компетентностную модели обучения специалиста (табл. 11). Профессиональная квалификация — это степень и вид профессиональной подготовленности

работника, наличие у него знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения им определенной работы в рамках одной профессии. Профессиональная квалификация определяет успешную деятельность по профессии и присуща специалистам.

Таблица 11 Квалификационная и компетентностная модель подготовки специалиста

Квалификационная модель	Компетентностная модель
Функциональное соответствие	Развитие в человеке способности
между требованиями рабочего	ориентироваться в разнообразии
места и целями образования,	сложных и непредсказуемых ра-
подготовка - усвоение уча-	бочих ситуациях, представления
щимся более или менее стан-	о последствиях своей деятельно-
дартного набора знаний, уме-	сти и умение нести за них ответ-
ний и навыков	ственность

Преподавателям вуза необходимо не только знание алгоритма, но и умение построения образовательного процесса на компетентностно-деятельностной основе:

- 1. Начало действий по решению самостоятельно выбранной, а потому личностно значимой и социально актуальной проблемы
- 2. Осознание учебной задачи как нехватки знаний и умений для решения проблемы.
- 3. Самоуправляемое и мотивированное освоение знаний и умений, позволяющих решать проблему.
 - 4. Завершение действий по решению проблемы.

Опыт деятельности при компетентностно-деятельностном подходе рассматривают как дидактическую единицу, а поскольку идет постоянная трансформация деятельности, появление новых видов ее, то становится актуальным вопросом создание разнообразных способов оценивания.

Учитывая интегративный характер и многогранные, сложные цели компетентностно-деятельностного подхода, обнаруживается потребность в обучении преподавателей разработке и использованию инновационных форм контроля. При этом важны как согласованность между прозрачными целями и процедурами, представление описания полученных результатов на языке компетенций, так и инструменты оценивания, адекватные объектам контроля.

Для успешной реализации компетентностно-деятельностного подхода в образовании существенным условием выступает профессиональная компетентность педагогов, трактуемая как совокупность профессионально-педагогических компетенций. Задача преподавателя при построении образовательного процесса на основе компетентностно-деятельностного подхода заключается в том, чтобы при формировании образовательной компетенции у студента наравне с усвоением требуемой по программе суммы знаний и умений закладывалось понимание методологической системы, способствующей оперативному освоению новых знаний и умений, быстрой адаптации к изменяющимся условиям, самостоятельному определению способов и средств собственной деятельности, принятию ответственных решений и обеспечивающей саморегуляцию поведения. При реализации компетентностно-деятельностного подхода в обучении важным комопределение инструментария понентом является принципа компетентностного подхода, которым могут быть основные дидактические нормативные и процессуальные функции компетентности.

Условиями эффективной реализации компетентностного подхода в организации образовательного процесса являются:

- ориентация на продуктивный характер учебно-познавательной деятельности и развития творческих способностей обучающихся;

- применение адекватных обновленному содержанию форм и методов обучения и воспитания;
 - технологизация и алгоритмизация деятельности;
- высокий уровень профессионализма преподавателя и управление развитием его профессиональной компетентности.

Компетентностно-деятельностный подход в профессиональном образовании в XXI веке становится приоритетным, поскольку, согласно А. Л. Андрееву, он «постепенно превращается в общественно значимое явление, претендующее на роль концептуальной основы политики, проводимой в сфере образования» [12].

2.3. КОНЦЕПЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ (ШКОЛА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ВолгГМУ)

Docendo discimus Уча других, учимся сами.

Сенека

Термином «непрерывное педагогическое образование» характеризуют дополнительное профессиональное образование преподавателей медицинских и фармацевтических вузов по программам переподготовки и повышения педагогической квалификации специалистов, которое начинается после завершения первичной специализации и продолжается затем в течение всей профессиональной жизни.

Во втором десятилетии XXI века в отечественной педагогике сложились теоретические предпосылки, которые обозначают условия для создания системы профессионально-педагогического развития преподавателей высшей медицинской школы: начиная от работ ученых, посвященных профессиональному становлению личности (К. А. Абульханова-Славская, А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. А. Сластенин, А. И. Щербаков и др.), до трудов по выявлению особенностей личностного самоопределения, компетентности в профессиональной деятельности и критериям личностнопрофессионального развития (Л. М. Митина, Л. В. Темнова, А. К. Маркова, Е. И. Рогов и др.). Изучение личности педагога как субъекта педагогической деятельности, а также необходимых условий для осуществления непрерывного педагогического образования нашли обоснования в работах М. И. Арнаутова, Р. М. Асадуллина, Н. М. Борытко, Е. В. Бондаревской, Е. Н. Волковой, Т. Б. Гребенюк, Н. В. Кузьминой, Л. М. Митиной, В. В. Серикова, В. А. Сластенина и др.

Для непрерывного профессионально-педагогического развития педагога важна интеграция принципов педагогики, направленой на формирование субъектности обучающегося (В. А. Сластенин, Н. М. Борытко), личностно ориентированного обучения (В. В. Сериков), личностно-профессионального развития (А. А. Деркач), принципов проектирования и использования андрагогических технологий (С. И. Змеев). Принцип потенциального и актуального, разработанный исследованиями С. Л. Рубинштейна и его последователей, также имеет существенное значение в понимании проблемы профессионального саморазвития. Важно также учитывать понятие жизненной или временной перспективы, выдвинутое и обоснованное П. Наттином, С. Кастенбаумом и рядом других исследователей, а затем конкретизированное трудами школы А. Абульхановой-Славской в русле трех перспектив. Перспектива когнитивная сводится к теоретическим умственным планам на будущее, личностная – характеризуется в мотивации будущего, состоит в жизненных и личностных еще не реализованных психолого-акмеологических резервах, тогда как собственно жизненная перспектива сводится к социальным возможностям и перспективам личности, сделавшей карьеру не только в профессии, но и в самой жизни [1].

Большая часть исследований по непрерывному педагогическому образованию, личностному самоопределению, самоорганизации, самосовершенствованию, саморазвитию были проведены на материале педагогического до- и последипломного образования [16, 24, 29, 44, 68, 83, 128, 134, 149, 193, 212, 217, 281]. Значительно меньше исследований посвящены непрерывному педагогическому образованию преподавателей-врачей [226, 71, 72, 121, 122, 194, 266].

Проблема профессионального развития преподавателей в зарубежной научной и образовательной практике рассматривалась через призму разных моделей, в которых освещены пути профессионального развития [338], суть изменений, происходящих в педагоге наряду с возможностями их оценки [314, 316, 342, 318]. Представленные модели, несмотря на обоснование факторов успешного профессионального развития преподавателя, роли его готовность к изменениям [317, 327], профессиональной автономности [316, 337] и серьезной научной деятельности [316, 338], разработаны в логике зарубежного образовательного контекста, во многом отличного от российского, и не затрагивают особенности деятельности педагога-врача [226]. Модели профессионального развития в области медицины и фармации, действующие в мировой практике [332], не учитывают специфику педагогической деятельности [226].

Задачи непрерывного педагогического образования для преподавателя медицинского вуза имеют тройной смысл:

- быть осведомленным в современной науке (психологии, педагогике, культурологии, методике преподавания);

- ориентироваться в глобальных тенденциях и противоречиях современного

образовательного процесса;

- использовать знания для саморазвития и личностного развития студентов [123].

Актуальность создания концепции и новой модели непрерывного педагогического развития педагогов медицинского университета обусловлена тем, что:

- с одной стороны, данная проблема находится в русле наиболее значимых тенденций, затрудняющих внедрение технологий в сферу высшего образования, согласно отчету группы экспертов, сотрудничающих с образовательным проектом EDUCASE [330];
- с другой стороны, формальное обучение повышение педагогического мастерства на курсах повышения квалификации раз в три года является дискретным.

На личностно-профессиональное развитие влияют многочисленные внутренние и внешние факторы (рис. 6), которые необходимо учитывать при разработке концепции непрерывного педагогического развития преподавателей медицинского вуза.

В ВолгГМУ разработана концепция и успешно апробирована новая модель непрерывного педагогического развития преподавателей медицинского вуза «Школа педагогического мастерства». Концепция непрерывного педагогического развития преподавателей медицинского вуза (Школа педагогического мастерства ВолгГМУ) была одобрена на конференции «Актуальные проблемы и перспективы развития вузовской педагогики в ВолгГМУ» и прошла утверждение на ЦМС ВолгГМУ № 4 2018-05-30. Суть концепции также нашла отражение в статье «Непрерывное педагогическое развитие преподавателей медицинских вузов: проблемы, перспективы», опубликованной в журнале сообщества медицинских преподавателей «Медицинское

образование и профессиональное развитие» (2018), и получила позитивный отклик коллег из разных медицинских и фармацевтических вузов страны.



Рис. 6. Многофакторность личностно-профессионального развития

Положениями концепции непрерывного педагогического развития преподавателей медицинских университетов выступают:

- 1. Интеграция формального, неформального образования преподавателей медицинского университета в Школе педагогического мастерства и индивидуальной траектории личного развития.
- 2. Организация обучения преподавателей в системе повышения педагогической квалификации и профессиональной

переподготовки на основе новых принципов (табл. 9), интегрирующих теоретические знания с педагогической практикой, традиции с инновациями, которые выступают вектором для создания условий для профессионального творческого развития преподавателей, проявления креативности.

3. Трансформация наукоемкой и информационно открытой образовательной среды университета в личностно развивающую на основе выявления и консолидации ресурсов развития субъектов образования и среды медицинского университета.

Интеграция формального и неформального образования преподавателей медицинского университета в Школе педагогического мастерства

Согласно разработанной модели, формальное обучение реализуется на курсах с использованием компетентностно-деятельностного и андрагогического подходов [54, 124, 229], причем преподавателям предоставляется широкий спектр дополнительных профессиональных программ (11 программ повышения психолого-педагогической квалификации и программа профессиональной переподготовки «Педагог профессионального образования, дополнительного профессионального образования, дополнительного профессионального образования удовлетворить разные образовательные потребности. Неформальное образование, осуществляющее фактически функцию психолого-андрагогической поддержки профессионального развития преподавателей Волгоградского государственного медицинского университета, выполняет Центр педагогических инноваций, который в противовес дискретно проводимым курсам действует постоянно и решает следующие задачи:

1) способствует научному поиску и диссеминации инновационного педагогического опыта отдельных преподавателей, научно-педагогических коллективов кафедр и подразделений Волгоградского государственного медицинского университета по актуальным проблемам среднеспециального и высшего профессионального образования;

- 2) способствует распространению инновационной педагогической деятельности в образовательном сообществе медицинского университета;
- 3) знакомит профессорско-педагогический состав университета с инновационным (отечественным и зарубежным) опытом подготовки специалистов, способствует расширению обмена и сотрудничества с ведущими вузами и научными центрами региона, России и за рубежом;
- 4) осуществляет консультирование профессорско-преподавательского состава университета по возникающим вопросам научно-методических разработок и внедрения в педагогическую практику новых подходов, методов, образовательных технологий и других инноваций в коллективном и индивидуальном порядке, в том числе с использованием средств ИКТ;
- 5) формирует психологические и профессиональные установки, продвигающие новейшие педагогические технологии в преподавательской среде;
- 6) ведет разработку, издание и распространение научнометодических материалов по инновационным педагогическим технологиям.

Самообразование и развитие преподавателей согласно индивидуальным образовательным интересам и программам, включая профессиональное консультирование (в том числе дистанционное) у специалистов, актуализирует потребность в деятельности Центра. Преподаватели обращаются в Центр инициативно, когда им требуется помощь при внедрении новых образовательных технологий, помощь в подготовке публикаций по тематике педагогики высшей школы или в проведении педагогического эксперимента, создании совместных проектов. Преподаватели могут обратиться за консультацией по интересующему

их вопросу педагогики высшей школы или в любой момент воспользоваться методическими материалами для педагогического самообразования и самосовершенствования, размещенными на образовательном портале Школы педагогического мастерства. Диссеминация инновационного педагогического опыта проходит в постоянном взаимодействии с преподавателями университета. Узнав новое в процессе обучения в открытом университете (Massive open online learning) или на симпозиуме, мастерклассах либо самостоятельно разработав интересные методику или прием обучения студентов, преподаватель делится информацией с педагогами Центра педагогических инноваций, которые, в свою очередь, доводят ее до профессорско-преподавательского состава вуза. Преподаватель действует как субъект собственного развития, реализует свой творческий потенциал, участвуя в событийном образовании - региональных круглых столах, мастер-классах, семинарах абсолютно на добровольной основе (рис. 7).



Рис. 7. Профессионально-педагогическое развитие личности преподавателя медицинского вуза

Организация обучения преподавателей в системе повышения педагогической квалификации и профессиональной переподготовки на основе новых принципов

Наряду с известными дидактическими принципами обучения преподавателей в системе повышения педагогической квалификации и профессиональной переподготовки при разработке дополнительных профессиональных программ и их реализации ориентировались на новые принципы, представленные в табл. 12. В профессиональном развитии и становлении специалиста вопросы личностного развития остаются наиболее важными и сложными. Проблема непрерывного педагогического образования преподавателей медицинских вузов детерминируется современной образовательной ситуацией, однако реализация этого процесса должна основываться на самообразовании и саморазвитии субъектов [67].

Личность нельзя полностью сформировать извне. Личностью можно стать самому через саморазвитие. «Содержательный мир внутри человека, как полагал С. Л. Рубинштейн, есть результат его жизни и деятельности. То же самое относится, в принципе, к проблеме самосовершенствования человека: не себя нужно делать хорошим, а сделать что-то хорошее в жизни — такова должна быть цель, а самосовершенствование — лишь ее результат» [254].

Саморазвитие личности педагога как активное качественное преобразование личностью своего внутреннего мира обеспечивается взаимосвязанными компонентами: гуманистической направленностью, профессиональными знаниями, педагогическими способностями, педагогическими технологиями [132, 154, 181].

Сравнительная характеристика традиционного и нового подходов к организации повышения квалификации преподавателей медицинских вузов [226]

Традиционный подход	Новый подход	
ПРИНЦИ	П АВТОНОМНОСТИ	
Акцент на передачу слуша-	Акцент на вовлечение обучающихся в про-	
телям новой информации	цесс организации курсов, их активная роль	
Спускаемое «сверху»	Совместное выстраивание содержания	
обобщенное содержание	курсов с учетом региональных потреб-	
	ностей и возможностей	
Изучение обобщенного	Использование конкретного жизненного	
опыта других	опыта педагогов на основе его критиче-	
	ской оценки и обмена опытом с колле-	
	гами из других университетов	
Курсы как необходимость	Курсы как стимул неформального обра-	
формального повышения	зования на протяжении жизни	
квалификации		
ПРИНЦИП ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ		
Содержание обучения	Практико-ориентированное содержание	
теоретизировано	обучения, отражающее современную	
	медицинскую науку и практику	
	Акцент на анализе профессиональных	
фактов, явлений в рамках	проблем в широком междисциплинар-	
одной дисциплины	ном контексте, с выходом на широкий	
	контекст медицинской профессии	
ПРИНЦИП	ПРОБЛЕМАТИЗАЦИИ	
Ознакомление с новыми	Построение содержания обучения, исхо-	
методиками, не всегда ак-	дя из реальных проблем, с которыми	
туальными для того кон-	педагоги сталкиваются в профессио-	
текста, в котором живут и	нальной деятельности	
работают преподаватели		
ПРИНЦИП ИННОВА	ЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ	
Акцент на количественное	Акцент на качественное инновационное	
вооружение преподавате-	самоизменение педагогов и их креатив-	
лей новыми методами обу-	ность	
чения, которые можно бу-		
дет использовать в работе		

Однако для того, чтобы совершенствовать или развивать какие-либо профессионально и/или личностно значимые качества, необходимо знать их актуальное развитие на конкретном этапе, поэтому обучение по любой дополнительной профессиональной программе на курсе педагогики и образовательных технологий ДПО, помимо определения исходного уровня знаний путем тестирования, обязательно сопровождается самостоятельной психолого-педагогической диагностикой слушателей.

Полученные результаты актуализируют мотивы личного развития (повышение профессионализма) и мотивы самореализации (реализации себя в педагогической деятельности как творческой — мастер-классы, повышение самостоятельности, возможность работать по интересующей технологии, разработка новых приемов, методов, технологий). На занятиях преподаватели самостоятельно определяют цели согласно принципу двойного целеполагания; дидактическая цель данного занятия и цель личностно-профессионального развития.

Подробнее организация образовательного процесса по дополнительным профессиональным программам, в том числе проведение занятий с преподавателями с учетом педагогической реальности медицинского университета, вариантов интеграции теоретических знаний и педагогических умений в практике преподавания дисциплин студентам, сочетания традиций с инновациями, нацеленности на создание условий для развития, творчества преподавателей, проявления креативности представлена в параграфе 3.3.

Трансформация образовательной среды медицинского университета в среду личностно-профессионального развития

Образовательная среда медицинского университета представляет собой интегративную целостность, которая структурирована и имеет следующие уровни организации:

- 1. Образовательная среда как динамическая целостность, интегрирующая взаимодействие пространственных отношений архитектурной, материально-технической, социокультурной (гуманитарной), информационной, педагогической средами.
- 2. Образовательная среда как совокупность встроенных по концентрическому принципу компонентов: образовательная среда кафедры, факультета, среда обучения курса, группы, среда медицинского учреждения.
- 3. Образовательная среда вуза как духовная общность, возникающая в межсубъектном взаимодействии и способствующая профессионально-личностному становлению будущего врача. Причем остовом образовательной среды являются именно традиции вуза и духовная общность, которая не только ориентирована на широкий спектр общечеловеческих и трансцендентных духовных ценностей, но и основана на профессиональных смыслах и ценностях: жизнь, здоровье, милосердие, служение и др.

Исследования образовательной среды вуза показывают, что ее значение заключается в целостности, интегративности, в том, что она повышает мотивацию к учебно-познавательной деятельности и развитию, дает чувство гордости, способствует самоуважению и опосредованно влияет на развитие ряда личностных функций [21, 32, 73, 152]. Образовательная среда как конкретной кафедры, так и всего вуза создается при непосредственном и активном участии педагогического коллектива и каждого отдельного преподавателя. Преподаватель медицинского вуза одновременно выступает субъектом образовательного процесса (носителем личностной и социокультурной позиций, организатором, ответственным за подготовку будущих врачей) и субъектом педагогической деятельности (владеет нормами, средствами, технологиями). Деятельность по преобразованию образовательной среды университета свидетельствует о воспри-

ятии педагогом образовательной среды вуза как «своей», что, в свою очередь, служит стимулом дальнейшей заинтересованности преподавателя в достижении высоких результатов деятельности. Личностно-профессиональное развитие педагогов вне формального обучения на курсах повышения квалификации осуществляется путем включения преподавателей в активную деятельность по изменению образовательной среды кафедры и университета, позволяющую реализовать свой творческий потенциал (разработка новых программ обучения и проектирование образовательных событий, поддержка персонализированного обучения студентов и внеучебной образовательной деятельности, создание новых обучающих средств и т.д.).

В формирование такой доброжелательной, комфортной, личностно утверждающей среды вносить свой вклад будут не только преподаватели и студенты, но и вспомогательный технический персонал, ведь преемственность и традиции являются остовом образовательной среды университета.

Нами разработаны критерии, характеризующие образовательную среду медицинского вуза как личностно-развивающую, то есть как среду личностно-профессионального развития и саморазвития:

- 1. Обращение к человеку, то есть, обладая определенной пластичностью и открытостью, образовательная среда вуза направлена на создание условий для достижения основной стратегической цели гармонизации воздействия на личность, что достигается через освоение и внедрение в обучение средового и компетентностно-деятельностного подходов, концепции и технологий личностно-ориентированного образования, холодинамических методик.
- 2. Поддержание определенного баланса между постоянством образовательной среды и ее динамичностью (способностью преобразовываться).

3. Преобразования среды должны носить опережающий характер. Примеры: появились новые научные достижения, которые еще не нашли своего отражения в учебных программах, но уже вводятся в лекционный курс.

Образовательная среда максимально приближает или даже погружает в сферу профессиональной деятельности, причем включение в образовательную среду вуза среды медицинского учреждения многократно усиливает воздействие на личность. Среда медицинского учреждения, частично или полностью входящая в образовательную среду медицинского университета, имеет те же сущностные характеристики, что и среда вуза, комплементарна и когерентна ей. Анализ позитивного и негативного воздействия факторов образовательной среды на личностнопрофессиональное развитие преподавателей медицинского университета (табл. 13) позволяет учесть их при трансформации среды медицинского вуза в личностно-развивающую.

Таблица 13 Влияние факторов образовательной среды на личностно-профессиональное развитие преподавателей медицинского университета

Позитивный	Негативный	
Свободное время		
наличие свободного времени	недостаток времени	
позволяет	не дает возможности	
творчески подходить к выполне-	знакомиться с новинками специаль-	
нию служебных обязанностей	ной и художественной литературы	
осуществлять стратегию самосовершенствования (личностного и профессионального)	общаться с коллегами и студента- ми внеаудиторно	
заниматься своим здоровьем	думать (рефлексия научной, врачебной, педагогической деятельности)	
оптимально использовать личный	ведет к переутомлению, снижает	
ресурс	работоспособность	

Позитивный	Негативный	
Психологический климат в коллективе		
благоприятный стабильный	неблагоприятный	
снижает тревожность, вызывает ува-	вызывает неудовлетворенность собой	
жение коллег, стремление добиться	и коллегами, вызывает формальное	
большего, порождает творческое	отношение к работе, ориентирует на	
отношение к работе, инициативу	выживание, а не на развитие	
Значимость статуса преподавателя		
повышение значимости	без изменения	
у преподавателя с более высоким	отсутствие перспектив служебно-	
ранговым потенциалом студенты	го роста вызывает неудовлетво-	
учатся лучше четкие перспективы	ренность, невозможность саморе-	
служебного роста повышают мо-	ализации, снижает мотивацию	
тивацию к личностно-	к профессионально-личностному	
профессиональному развитию	развитию	
Информационная насыщенность среды		
доступность получения и обмена		
информации (библиотека, Интернет,	недостаточная информационная	
возможность участия в научных	насыщенность	
форумах и публикации своих трудов)		
	невозможность быть в курсе совре-	
обеспечивает обратную связь	менных научных достижений ведет	
обсепечивает боратную связв	к утрате обратной связи, «выпаде-	
	нию» из научного сообщества	
	тормозит профессиональное разви-	
дает импульс к разработке новых	тие, без которого личностное не при-	
научных идей, к самореализации	носит удовлетворенности, развивает-	
	ся чувство невостребованности	
позволяет соотносить собственное	невозможность своевременно	
развитие с потребностями социума	опубликовать свои научные труды	
развитие с потреоностями социума	угнетает, снижает самооценку	
Предметная наполненность среды		
annapamypa,	устарелое оборудование	
приборы нового поколения		
способствуют повышению квали-		
фикации, позволяют решать задачи	ограничивает возможности реали-	
(научные и лечебные) на новом	зации научно-практических идей,	
уровне развивают определенные	снижает самореализацию	
личностные функции специалиста		

Позитивный	Негативный
Гуманитарные ко	омпоненты среды
(музеи, клубы, общественные органи	зации, многотиражная газета и др.)
предоставляют возможность	игнорирование
участия в общественной жизни	
(реализации организаторских,	делает жизнь монотонной (рабо-
эстетических, художественных и	та – дом), утрачивается чувство
других устремлений), усиливают	корпоративности
чувство корпоративности	
накопления личностного опыта, противостоящего профессиональным деформациям	восприятие утрачивает целост- ность, личностный опыт ограничи- вается узко профессиональными рамками
реализации мастерства, таланта	сужает горизонты развития, воз-
воспитателя во внеаудиторном	можны проявления профессио-
общении со студентами	нальных деформаций
раскрытия творческого потенциала личности	отсутствие внеаудиторного общения со студентами затрудняет коммуникацию с ними как с личностями
Эколого-гигиеническі	ие компоненты среды
	исание, спортивные секции, трена-
	акторий, оздоровительный лагерь)
рационально организованное ра-	нерационально организованное
бочее место, удобное расписание	рабочее место, расписание снижа-
высвобождают время для рефлек-	ют производительность труда, вы-
сии	зывают утомление
возможность поддерживать оптимальный уровень здоровья способствует профессиональной адаптации, переключению с одного вида деятельности на другой, повышает работоспособность и создает физиологическую основу для развития личностных функций	отсутствие или слабая материальная база физкультурных и оздоровительных подразделений вуза либо неразвитое валеологическое сознание индивидуума ведет к снижению работоспособности, болезням, тормозит развитие личностных функций

Выявленная взаимосвязь между факторами образовательной среды и их влиянием на развитие преподавателя, а также методика ее анализа может быть использована в качестве критерия, позволяющего или не позволяющего отнести среду данной кафедры или вуза к развивающим средам.

Причины, негативно влияющие на личностно-профессиональное развитие преподавателей:

- 1. Недостаточное внимание к освоению методик личностного саморазвития в системе профессионально-педагогической подготовки и повышения квалификации преподавательского состава.
- 2. Отсутствие заинтересованности, недостаточная мотивация к собственному самосовершенствованию из-за отсутствия перспектив карьерного роста и несформированности внутреннего побуждения к творчеству.
- 3. В профессионально-педагогической направленности преобладает ориентация на научную деятельность, а педагогическая рассматривается лишь как сопутствующая. Как следствие, неумение решать педагогические задачи наиболее эффективным способом из-за боязни допустить ошибку, неуверенности педагогов в своих силах и творческих возможностях.
- 4. Отрицательное воздействие рассмотренных средовых факторов, в том числе тяжелый морально-психологический климат в коллективе.
- 5. Проблемы в быту, особенно экономического характера, вынуждающие преподавателя заниматься любой дополнительной работой для обеспечения собственной жизнедеятельности.

Саморазвитие педагога медицинского университета, становление его профессиональной позиции представляется развертыванием процесса оценки, отбора, создания средств, способов технологий, техник, методик, которые адекватны образовательной среде развивающего типа и эффективны в становлении

личности будущего врача. Среда личностно-профессионального развития — наукоемкая, профессионально-ориентированная, информационно открытая и насыщенная — способствует консолидации ресурсов развития субъектов образования и среды медицинского университета.

Предлагаемая модель профессионального педагогического развития, по данным анкетирования, привлекает преподавателей как свободой выбора курса обучения для реализации образовательных потребностей (от 16 до 288 ч), так и возможностью саморазвития в условиях психолого-андрагогической поддержки. Результаты анкетирования 436 преподавателей Волгоградского государственного медицинского университета свидетельствуют, что разработанный вариант поддержки профессионального педагогического развития оценивается позитивно как нужный и своевременный (100 %). Преимуществами такого подхода преподаватели считают (результаты ранжированы по значимости): сочетание свободы выбора курса обучения и возможности в любой момент проконсультироваться по любому педагогическому вопросу, участие в событийном образовании, освоение педагогической рефлексии и участие в обобщении и распространении инновационного опыта. В ответах на открытые вопросы преподаватели отмечали гибкость, открытость, адаптивность предлагаемой системы.

Достоинствами сочетания формального и неформального образования в профессиональном педагогическом развитии преподаватели считают как осознание значимости своего педагогического опыта и создаваемых инноваций, так и возможность самосовершенствования в своем ритме и направлении, возможность реализовать свою профессионально-субъектную позицию и педагогическое мастерство в большей мере, чем при традиционной организации дополнительного профессионального образования.

Разработанная система, сочетающая обучение на курсах педагогической квалификации преподавателей повышения с инициативным участием в работе Центра педагогических инноваций, а также результаты ее апробации в Волгоградском государственном медицинском университете стали основой для организации непрерывного педагогического образования преподавателей. Концепция Школы педагогического мастерства в большей степени соответствует идее непрерывного педагогического развития преподавателей медицинских вузов и способреализации персональной траектории личностнопрофессионального развития, чем традиционное, формальное обучение в процессе повышения квалификации, даже с учетом новых подходов.

Глава 3

ШКОЛА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА: ОПЫТ ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Образованный человек тем и отличается от необразованного, что продолжает считать свое образование незаконченным.

К. Симонов

3.1. ИЕРАРХИЯ ПОТРЕБНОСТЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЯХ В СТРУКТУРЕ НЕПРЕРЫВНОГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Чему быты ни учился, ты учишься для себя. Петроний

Повышение квалификации врачей и фармацевтических работников ранее осуществлялось как для специалистов другого профиля путем обучения на курсах в образовательных организациях по соответствующей специальности не реже чем раз в пять лет в объеме 144 часов. Стремительное развитие медицинских и фармацевтических технологий, появление новых подходов к диагностике, лечению, реабилитации и профилактике заболеваний обуславливает потребность в систематическом непрерывном повышении профессионального мастерства специалистов, а обучение по программам повышения квалификации раз

в пять лет уже оказывается недостаточным для поддержания необходимого профессионального уровня. Произошли изменения государственного регулирования права на осуществление медицинской и фармацевтической деятельности, а именно:

- поэтапная смена процедуры сертификации процедурой аккредитации специалистов, начиная с 1 января 2016 года по 31 декабря 2020 года (Федеральный закон от 21 ноября 2011 года №323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации»);
- подтверждение права на осуществление медицинской и фармацевтической деятельности через процедуру периодической аккредитации после 1 января 2021 года (приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 22 декабря 2017 года № 1043н «Об утверждении сроков и этапов аккредитации специалистов, а также категорий лиц, имеющих медицинское, фармацевтическое или иное образование и подлежащих аккредитации специалистов»;
- прохождение первого этапа периодической аккредитации предусматривает оценку отчета за последние пять лет о профессиональной деятельности аккредитуемого. В отчет включаются сведения об индивидуальных профессиональных достижениях, сведения об освоении программ повышения квалификации, обеспечивающих непрерывное совершенствование профессиональных навыков и расширение квалификации (портфолио) (приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 2 июня 2016 года № 334н «Об утверждении положения об аккредитации специалистов»). Все это актуализирует потребность в непрерывном медицинском образовании.

Для высшего медицинского образования идея постоянного профессионального развития не является принципиально новой. Уже на первом курсе вуза студенты-медики узнают, что профессия врача подразумевает накопление профессиональных знаний

и совершенствование умений на протяжении всей жизни. Поэтому провозглашенная ЮНЕСКО концепция непрерывного образования человека в течение жизни (lifelong learning) стала лишь отправной точкой для создания государственной системы непрерывного медицинского образования, позволяющей преодолеть дискретность в повышении квалификации врачей, провизоров, имевшуюся ранее.

Непрерывное медицинское образование (НМО) – новая форма повышения квалификации медицинских работников, характеризуется:

- непрерывностью;
- *использованием инновационных технологий* (дистанционные, электронные, симуляционные технологии);
- возможностью выстраивания персональной траектории обучения, что обеспечивает получение знаний, умений, навыков и компетенций, соответствующих потребностям специалистов.

Приказом Министерства здравоохранения Российской Федерации от 21 ноября 2017 года № 926 утверждена Концепция непрерывного медицинского фармацевтического образования, согласно которой непрерывное образование представляет собой интеграцию трех компонентов НМО:

- «формальное образование» посредством освоения образовательных программ в организациях, осуществляющих образовательную деятельность;
- «неформальное образование» посредством обучения в рамках деятельности профессиональных некоммерческих организаций;
- «самообразование» посредством индивидуальной познавательной деятельности.

Координационным советом по развитию непрерывного медицинского и фармацевтического образования Минздрава Российской Федерации создан портал непрерывного медицин-

ского и фармацевтического образования Минздрава России edu.rosminzdrav.ru, в котором дополнительные профессиональные программы повышения квалификации отражают направление формального образования, образовательные мероприятия некоммерческих организаций представляют неформальное образование, а интерактивные образовательные модули осваиваются путем самообразования.

Объем часов для эффективного повышения квалификации в системе НМО за пятилетие увеличен и с 2016 года составляет теперь 250 часов = 250 ЗЕТ., т.е. по 50 ЗЕТ ежегодно. Для освоения образовательных программ путем «формального образования» ежегодно планируется отводить порядка 36 ЗЕТ, тогда как 14 ЗЕТ советуют наполнять образовательными элементами «неформального образования» (образовательные мероприятия исключительно в очной форме обучения) и «самообразования» (освоение интерактивных образовательных модулей в заочной форме обучения). Для определения актуального состояния своих профессиональных знаний и умений по специальности на портале предусмотрен спектр различных видов самоконтроля (тестов, интерактивных ситуационных задач). На портале в автоматизированном режиме создаются рекомендации по обучению по отдельным темам и разделам специальности в соответствии с профилем обучающегося, потребностями и состоянием профессиональных знаний, умений, а также с учетом значимости их освоения (обязательные, рекомендованные и факультативные). Несмотря на это, персонификация обучения (формирование индивидуальной образовательной траектории) подразумевает серьезную работу по проектированию собственного образовательного процесса совершенствования профессиональных компетенций, целеполаганию, по выбору программ повышения квалификации, образовательных мероприятий, интерактивных образовательных модулей и умения адекватно оценить качество освоенных образовательных компонентов, по навыку создания и анализа образовательного портфолио, планирования оптимального графика обучения. Чтобы создать такой план, а затем его успешно реализовать, требуется определенный спектр педагогических умений: от самомотивации и целеполагания, определения иерархии задач, умения структурировать учебный материал до навыков организации самостоятельной деятельности, тайм-менеджмента, самоконтроля, самооценки.

По сути, речь идет о владении педагогическими знаниями, умениями, навыками. Соответственно, подготовка к непрерывному медицинскому образованию должна начинаться с момента учебной деятельности по получению профессионального медицинского или фармацевтического образования. Ведь именно «умения и навыки учиться», полученные в студенческие годы будут составлять арсенал дальнейшего успешного освоения непрерывного медицинского образования.

Согласно ФГОС ВО разных направлений подготовки, в медицинском вузе обязательно присутствует среди общекультурных (универсальных) компетенций такая компетенция, которая посвящена формированию готовности студентов к самообразованию и саморазвитию. Так, для специальностей «Лечебное дело», «Педиатрия», «Стоматология», «Медицинская биохимия», «Фармация это общекультурная компетенция»: готовность к саморазвитию, самореализации, самообразованию, использованию творческого потенциала (ОК-5).

Для специальности «Клиническая психология» – такая же формулировка, но ОК-7. Для специальности «Медикопрофилактическое дело» – универсальная компетенция ОК-6: способность определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки и образования в течение всей жизни. Для направления подготовки уровня бакалавриата «Биотехнические

системы и технология», «Биология», «Менеджмент» предусмотрена общекультурная компетенция «Способность к самоорганизации и самообразованию» (ОК-7), а для «Социальной работы» — УК-6 способность управлять своим временем, выстраивать и реализовывать технологию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни. В формировании данной компетенции участвуют преподаватели всех предусмотренных образовательной программой дисциплин.

Наиболее важный вклад в формирование данной компетенции вносят педагогические знания, осваиваемые студентами по дисциплине «Психология и педагогика».

Несмотря на большую организационную и методическую работу Координационного совета по развитию непрерывного медицинского и фармацевтического образования Министерства здравоохранения Российской Федерации, некоторые теоретические аспекты проблемы остаются в тени, в частности отбор педагогических знаний и их востребованность в системе непрерывного профессионального образования. Какие педагогические знания и умения потребуются врачу для успешной деятельности (учебы) в системе непрерывного медицинского образования в роли обучающего и обучаемого? Поиск ответа на данный вопрос получили при анализе результатов анкетирования студентов 2—6-го курсов, ординаторов, молодых педагогов-медиков.

Анкетирование студентов 2–6-го курсов лечебного факультета и факультета социальной работы и клинической психологии Волгоградского государственного медицинского университета (выборка составила 259 человек) по обсуждаемой проблеме позволило выстроить иерархию потребности в педагогических знаниях.

Ответы ранжированы по значимости (по степени востребованности):

1) навык целеполагания,

- 2) умение структурировать учебный/научный материал,
- 3) умение осуществлять самоконтроль и самооценку,
- 4) умение использовать тайм-менеджмент,
- 5) умение применять самомотивацию.

Для самоизменения и саморазвития надо знать свои исходные качества, поэтому для студентов 2–3-го курсов наиболее актуальны методики диагностики и формирования профессионально-субъектной позиции. Для студентов 4-го и более старших курсов востребованными оказываются не только методики поиска источников информации и ориентации в них, но и методики самооценки и тайм-менеджмента.

Врачи-ординаторы и молодые педагоги Института медицинского и фармацевтического непрерывного образования сочли необходимым выделить педагогические знания для собственно профессиональной деятельности и для НМО.

На этапе первичной специализации — ординатуры — (выборка — 163 человека) приоритетными были потребности в знании темы «Педагогическое общение» и темы «Образовательные технологии в обучении учащихся разного профиля (пациенты, средний и младший медицинский персонал)».

Ординаторы отметили, что испытывают потребность в таких педагогических знаниях и навыков для профессиональной деятельности, как:

- навык удержать внимание аудитории;
- конфликтология;
- выбор образовательных технологий.

Для участия в непрерывном медицинском образовании ординаторы выделяют такие навыки, как:

- планирование индивидуальной образовательной траектории (выбор программ, учет образовательной активности),
 - целеполагание,
 - самоконтроль и самооценка.

Анализ анкет и интервью с молодыми преподавателями факультета усовершенствования врачей, повышающих педагогическую квалификацию (выборка за три года составила 42 человека), свидетельствуют, что для осуществления профессиональной деятельности для них наиболее важны знания и умения андрагогических технологий обучения, грамотной коммуникации с врачами, старшими по возрасту, тогда как для НМО актуальны умения по проектированию образовательной среды для профессионально-личностного развития, по сочетанию траектории НМО и повышения квалификации в педагогической сфере.

В ВолгГМУ, согласно выявленным потребностям, в педагогических знаниях разработаны методические приемы и подобраны соответствующие технологии для подготовки студентов к НМО.

Примерами могут служить разрабатываемая студентами программа самовоспитания — краткосрочная, среднесрочная, долгосрочная, а также программы тайм-менеджмента, освоение технологии работы с текстом и др. Полученные результаты стали ориентиром для разработки рабочих программ дополнительного профессионального образования в области повышения педагогической квалификации и профессиональной переподготовки педагогов-врачей.

3.2. ДИНАМИКА ОБУЧЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВолгГМУ ПО ДОПОЛНИТЕЛЬНЫМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ

Знать необходимо не за тем, чтобы только знать, но для того, чтобы научиться делать.

М. Горький

Становление Школы педагогического мастерства ВолгГМУ сопровождалось совершенствованием методологии и применением новых подходов и технологий в изменяющихся условиях. Специфика разработки образовательных технологий повышения квалификации и их отражения в программах обусловлена, с одной стороны, необходимостью корректного выбора собственно технологической составляющей процесса повышения квалификации, а с другой стороны, учетом особенностей личности преподавателя, его аффективной, мотивационной сферы [325, 336, 226], что в совокупности способствует формированию готовности педагога медицинского вуза к ответственной и инновационной деятельности в ответ на вызовы времени [314]. За минувшие годы организация повышения педагогической квалификации профессорско-преподавательского состава ВолгГМУ претерпела существенные изменения.

Повышение педагогической квалификации на курсе педагогики и образовательных технологий дополнительного профессионального образования кафедры социальной работы ВолгГМУ с 2014 по 2018 гг. прошли 2 561 сотрудник университета. При этом содержание программ повышения квалификации постоянно перерабатывалось, а их количество возрастало. Так, в 2014—2015 гг. было реализовано три цикла, на которых осуществлялось дифференцированное обучение:

- 1) по педагогическому опыту:
- первичный цикл для преподавателей со стажем менее 5 лет «Психолого-педагогические основы высшего профессионального образования» (144 ч);
- для доцентов и ассистентов со стажем более 5 лет «Психолого-педагогические и организационно-методические аспекты учебного процесса» (108 ч);
- для профессоров, докторов наук, заведующими кафедрами «Психолого-педагогические и организационно-методические аспекты управления учебным процессом» (72 ч);
 - 2) по преподаваемым дисциплинам:
- раздельные практические занятия с практической направленностью для преподавателей клинических и неклинических кафедр.

Согласно закону «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ и профессиональному стандарту «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г., № 608н), обучение по дополнительным профессиональным программам по профилю педагогической деятельности рекомендуется не реже одного раза в три года, что обусловило увеличение числа проводимых циклов. Если первоначально в 2014/2015 уч. году было проведено 3 цикла повышения психолого-педагогической квалификации преподавателей университета, то уже в 2015/2016 уч. году проводилось обучение преподавателей на 6 циклах повышения педагогической квалификации; была реализована дополнительная образовательная программа профессиональной переподготовки «Преподаватель высшей школы».

В 2016/2017 уч. году преподаватели повышали педагогическую квалификацию по 12 программам дополнительного

профессионального образования, а в 2017/2018 уч. году обучение осуществлялось уже по 14 программам.

Обучение преподавателей ВолгГМУ в системе повышения педагогической квалификации по годам представлено на рис. 8.

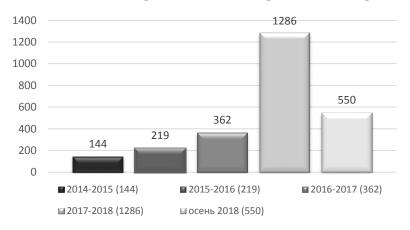


Рис. 8. Динамика обучения преподавателей ВолгГМУ за 2014–2018 гг.

Динамика обучения преподавателей ВолгГМУ с учетом циклов повышения психолого-педагогической квалификации в различные годы показана на рис. 9–13.

Всего за 2014–2015 г. прошли обучение 144 сотрудника.

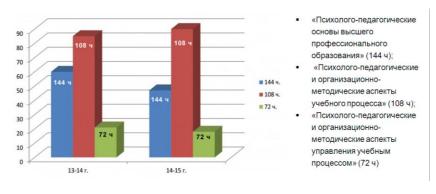


Рис. 9. Динамика обучения преподавателей ВолгГМУ за 2013–2015 г

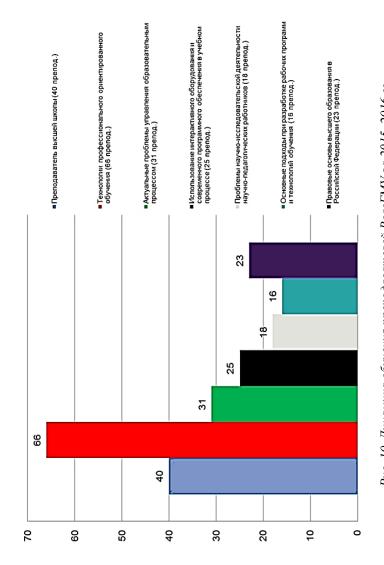


Рис. 10. Динамика обучения преподавателей ВолгГМУ за 2015-2016 гг. Всего за 2015-2016 г. прошли обучение 219 сотрудников.

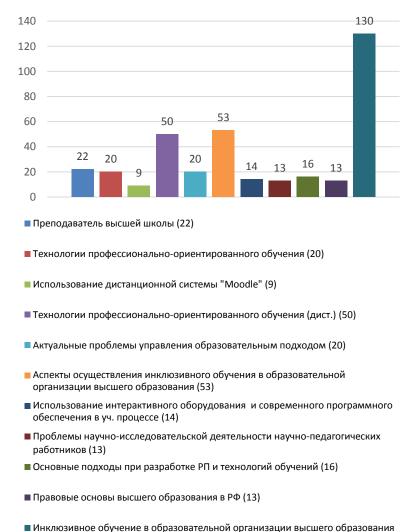


Рис. 11. Динамика обучения преподавателей ВолгГМУ за 2016–2017 гг. Всего за 2016–2017 гг. прошли обучение 362 сотрудника.

(130)

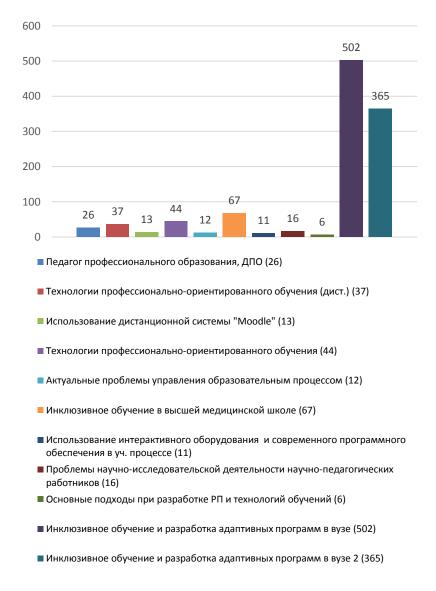


Рис. 12. Динамика обучения преподавателей ВолгГМУ за 2017–2018 гг. Всего за 2017–2018 гг. прошли обучение 1 286 сотрудников.

Информационно-коммуникационные технологии в электронно-информационной образовательной среде вуза

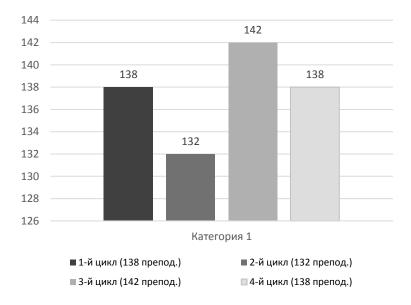


Рис. 13. Динамика обучения преподавателей ВолгГМУ за осенний семестр 2018 г.

Всего за осенний семестр 2018 г. прошли обучение 550 сотрудников.

Обучение проводилось по утвержденной на ЦМС в 2015 г. образовательной программе дополнительного образования по направлению подготовки: «Повышение квалификации и профессиональная переподготовка профессорско-преподавательского состава». Каждый цикл проводился соответственно рабочим программам, утвержденным на ЦМС в 2015 г.

Появление новых требований профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»,

а также необходимость освоения новых компетенций университетскими преподавателями потребовало переработки программ. Так, в 2018 г. на заседании Центрального методического совета ВолгГМУ утверждена программа профессиональной переподготовки «Педагог профессионального образования, дополнительного профессионального образования» (288 ч) (вместо «Преподаватель высшей школы») и остальных программ повышения педагогической квалификации.

Изменилась ориентация в организации целевой аудитории при формировании групп для профессиональной переподготовки. Теперь, когда выпускники аспирантуры получают квалификацию «Преподаватель-исследователь», на профессиональную переподготовку «Педагог профессионального образования, дополнительного профессионального образования» направляются, в первую очередь, преподаватели клинических кафедр, преподаватели, обучающие студентов в магистратуре, ординатуре, аспирантуре, и лица, находящиеся в кадровом резерве.

В настоящее время у преподавателей имеется широкая возможность выбора цикла ПК в зависимости от своих образовательных потребностей. Все программы ПК можно распределить на четыре направления.

1. Актуальные проблемы педагогики и инновационные образовательные технологии в высшей медицинской школе нашли отражение в содержании и были реализованы в дополнительных профессиональных программах повышения квалификации (табл. 14). «Конкурентоспособность вуза зависит от качества подготовки зарубежных студентов», — отметил в итоговом анкетировании цикла повышения педагогической квалификации 2015 г. академик РАН, проректор работе с иностранными учащимися и международным связям А. А. Спасов. Поэтому в процессе профессиональной переподготовки и на цикле «Технологии профессионально ориентированного обучения»

на лекционных и семинарских занятиях этому вопросу уделялось особое внимание. А с 2020 г. реализуется цикл ПК «Технологии профессионально ориентированного обучения иностранных студентов / Информационно-коммуникационные технологии» (108 ч, форма обучения: очно-заочная).

Таблица 14 Дополнительные профессиональные программы повышения педагогической квалификации по актуальным проблемам педагогики высшей школы

Название ДПП	Количество часов	Количество проведен- ных циклов
«Технологии профессионально- ориентированного обучения»	108	3
«Технологии профессионально- ориентированного обучения» (дистанционный курс)	72	2
«Актуальные проблемы управления образовательным процессом»	72	3
«Проблемы научно-исследова-тельской деятельности научно-педагогических работников»	36	3
«Основные подходы при разработке рабочих программ и технологий обучения»	36	3
«Правовые основы высшего образования в Российской Федерации»	36	2

Внедрение в деятельность университета и медицинских организаций электронного документооборота актуализировало потребность преподавателей и учебно-вспомогательного персонала в повышении квалификации по ДПП «Делопроизводство и электронный документооборот в образовательной организации». Такая программа на 36 часов очного обучения была разработана и пользуется у сотрудников университета большой популярностью при выборе программ повышения квалификации.

Повсеместно в медицинской сфере ощущается острый дефицит специалистов высокой квалификации. Поэтому закономерно, что одним из главных направлений в сфере высшего медицинского образования является необходимость значительного усиления практического аспекта подготовки будущих врачей при сохранении должного уровня теоретических знаний.

Состояние клинической подготовки студента характеризуется как очень сложный вопрос в работе любого вуза независимо от его статуса и величины. Традиционные методы обучения практическим навыкам на живых людях практически неприемлемы. Это актуализирует симуляционное обучение, которое в настоящее время активно внедряется в систему медицинского образования. Симуляционное обучение призвано нивелировать зазор между традиционной системой обучения, которая в ее нынешнем выражении основана, прежде всего, на получении знаний, и требованиями профессиональной среды, где оценка специалиста ведется по критериям умений и навыков (С. А. Булатов). Вслед за появлением Европейского общества симуляции, применяемой в медицине SESAM (Копенгаген, 1994), в 2012 году в Москве было создано Российское общество симуляционного обучения в медицине. Общепризнано, что применение симуляторов, манекенов, фантомов позволяет многократно и точно воссоздать важные клинические сценарии, отрабатывать определенные упражнения и действия в сочетании с возможностью адаптировать учебную ситуацию под каждого обучающегося. Создание единого центра ситумяционного обучения в университете, необходимость подготовки квалифицированных кадров привело к разработке новой ДПП ПК ««Симуляционное обучение и методология формирования модулей симуляционного обучения в образовательных программах» (36 часов очнозаочного обучения для профессорско-преподавательского состава клинических кафедр).

- 2. Новые условия медицинского образования в России обусловлены как цифровой революцией в медицине, так и цифровой трансформацией образования в мире. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 г. № 1632-р), постановление Правительства РФ № 555 «О единой государственной информационной системе в сфере здравоохранения» от 05 мая 2018 г. рассматривают будущее медицинского образования в векторе развития цифровой экономики и стратегических задач здравоохранения, а также учитывают специфику новой педагогической реальности:
- появление новой концепция образования непрерывное обучение на протяжении всей жизни как условие успешной жизнедеятельности,
- изменение образовательной парадигмы (на смену знаниевой парадигмы пришла личностная парадигма),
 - изменение отношения учащихся к работе с информацией,
- формирование нового направления философии образования -коннективизма (Siemens),
- фокус внимания на информационно-дидактическое пространство учебного процесса – электронную информационнообразовательную среду (ЭИОС),
- появление нового типа учащегося ИКТ грамотный пользователь образовательных услуг («цифровое поколение» digital nativel, по определению Mark Prensky),
- изменение требований к «профессиограмме» преподавателя, что нашло отражение в трудах ряда исследователей [11, 22, 131, 50, 117, 142, 202, 237].

Новое понимание сущности и деятельности педагога в электронной образовательной среде, согласно В. В. Лаптеву, связано с необходимостью использования нового методологического инструментария [184]. Соответственно, возникла

потребность в повышении цифровой грамотности и совершенствовании компетенций преподавателей в сфере информационно-коммуникационных технологий. Для решения этой задачи были созданы циклы (табл. 15).

Таблица 15
Дополнительные профессиональные программы повышения педагогической квалификации в сфере информационно-коммуникационных технологий

Название ДПП	Количество часов	Количество прове- денных циклов
«Использование системы дистанционного обучения "Moodle"»	36	2
«Использование интерактивного оборудования и современного программного обеспечения в учебном процессе»	36	2
«Практические аспекты использования информационно- коммуникационных технологий в образовательном процессе»	36	1
«Информационно- коммуникационные технологии в электронной информационно- образовательной среде вуза» (дистанционный курс)	36	5

С 2018 г. модуль «ИКТ-технологии» включен в программу «Технологии профессионально-ориентированного обучения» (108 часов) и программы «Технологии профессионально-ориентированного обучения / ИКТ-технологии» (дистанционный курс, 72 часа), «Актуальные проблемы управления образовательным процессом / Информационно-коммуникационные технологии» (72 часа). При повышении педагогической квалификации ППС в ВолгГМУ на регулярной основе используются

информационно-коммуникационные технологии, а на двух циклах реализуется дистанционное обучение: «Технологии профессионально-ориентированного обучения» (72 часа) (цикл ориентирован на преподавателей-совместителей и педагогов отдаленных клинических баз) и «Информационно-коммуникационные технологии в электронной информационно-образовательной среде вуза» (36 часов), что позволяет преподавателям в режиме реального времени оценить достоинства и ограничения дистанционного обучения.

Применение информационно-коммуникационных технологий позволяет осуществлять как дистанционное обучение, так и различные формы сетевого взаимодействия преподавателей, организовать мастер-классы и телеконференции в качестве площадок для обмена опытом и профессиональных дискуссий [226, 103, 114]. Ситуация пандемии коронавирусной инфекции в 2020 г. обусловила перевод обучения студентов в стране на дистанционный режим. Преподаватели ВолгГМУ для онлайн-обучения использовали образовательный портал университета и разные платформы, образовательные приемы и технологии обучения. Закономерно у педагогов возникают вопросы о достоинствах, недостатках, особенностях использования каждого из них. В качестве методической поддержки на странице Школы педагогического мастерства (курс педагогики и образовательных технологий дополнительного профессионального образования кафедры медико-социальных технологий) представлены ссылки на ресурсы, знакомство с которыми позволило преподавателям ВолгГМУ оптимизировать обучение студентов в дистанционном формате. Активное использование дистанционного обучения актуализировало потребности преподавателей в освоении информационно-коммуникационных технологий, поэтому при планировании повышения квалификации преподавателей в 2020/2021 уч. году увеличено количество групп для обучения по ДПП ПК «Информационно-коммуникационные технологии: использование системы дистанционного обучения "Moodle"» в образовательном процессе» и (программа переработана на 72 часа очно-заочного формата).

Педагоги-врачи также имеют возможность повысить педагогическую квалификацию по новым дополнительным профессиональным программам: «Информационно-коммуникационные технологии: методология работы и образовательные возможности реализации образовательных программ в электронной информационно-образовательной среде вуза» (36 часов, форма обучения: заочная) и «Информационно-коммуникационные технологии: методика и практика применения дистанционных образовательных технологий в учебном процессе» (36 часов, форма обучения: очно-заочная).

3. **Инклюзивное образование** согласно «Закону об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ вошло в жизнь высшей школы, что связано с образовательной стратегией, направленной на формирование социального и человеческого капитала в системе образования.

Среди проблем и трудностей внедрения инклюзивного образования исследователи отмечают дефицит квалифицированных кадров, обладающих необходимыми компетенциями, знаниями, умениями [55, 80, 293]. Инклюзивное образование предгосударственной образовательной собой ставляет часть политики Российской Федерации, а создание инклюзивной среды обучения в университете и качественное обучение студентов в условиях инклюзии возможно только при условии готовности преподавателей и вспомогательного персонала вуза, что обусловило проведение курсов по дополнительным профессиональным программам (табл. 16). Программы разработаны в тесном сотрудничестве с отделом инклюзивного образования вуза (руководитель – доцент Е. Г. Вершинин).

Обучение на данных циклах предполагает знакомство с теоретической основой и современными тенденциями инклюзивного обучения, как в стране, так и в нашем университете, формами и технологиями обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Таблица 16 Дополнительные профессиональные программы повышения педагогической квалификации в сфере инклюзии

Название ДПП	Количество часов	Количество проведенных циклов
«Аспекты осуществления ин- клюзивного обучения в обра- зовательной организации высшего образования»	16	1
«Инклюзивное обучение в образовательной организа- ции высшего образования»	16	1
«Создание инклюзии в образовательной организации высшего образования»	16	1
«Инклюзивное обучение в высшей медицинской школе»	16	1
«Инклюзивное обучение и разработка адаптивных программ в вузе»	16	2

На подготовительном этапе организации подготовки преподавателей медицинского университета к реализации инклюзивного обучения проводилось исследование информированности всех субъектов образовательного процесса о сути инклюзии и готовности к участию в нем. Так были получены ответы на вопросы: «Как студенты ВолгГМУ относятся к идее учиться совместно с инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья?», «Готовы ли они с ними общаться на равных?», «Помогать им при необходимости?», «Есть ли у них опыт такой

помощи?». Был проведен онлайн-опрос на основе гугл-формы 142 студентов ВолгГМУ в возрасте 18–23 лет, получены следующие результаты:

- информированность об инклюзивном образовании в студенческом сообществе высокая;
- по мнению студентов, медицинское образование устанавливает определенный рамки для лиц с ограниченными возможностями здоровья в силу его специфики;
- студенты ВолгГМУ психологически готовы к инклюзивному образованию;
- студенты готовы оказывать помощь студентам с ограниченными возможностями здоровья, обучающимся в нашем вузе, но не имеют такого опыта.

Анализ удовлетворенности студентов с ограниченными возможностями здоровья условиями получения образования в ВолгГМУ проведен по результатам опроса 89 студентов, имеющих следующие виды ограничения здоровья (представлены по убыванию): общие заболевания, нарушения опорно-двигательного аппарата, нарушения зрения, слуха.

Отрадно, что от 8 до 30 студентов в зависимости от вида представленных проблем, никогда с ними не сталкивались. Выяснено, что 57 студентов с ограничениями по здоровью полагают, что здоровым студентам нравится с ними быть, 69 человек отмечают, что их всегда включают в работу, 49 человек никогда не чувствуют себя одинокими, 70 подчеркнули, что над ними никогда не смеялись. Постоянно имеет проблемы с учебой один студент, а у 6 человек такая проблема возникает периодически. Студенты при возникновении проблем обращаются за помощью к родителям, родственникам (50 % случаев), к друзьям, одногруппникам (30 %), к преподавателям (8 %), к куратору/тьютору (4 %), к администрации (3 %). В целом обучающиеся удовлетворены условиями обучения (да, полностью — 46 студентов;

скорее да, чем нет— 39, скорее нет, чем да — 3; затрудняется ответить — 1 человек).

Результаты исследований в обязательном порядке доводились до сведения слушателей курсов повышения квалификации, что позволяло им соотнести собственные наработки в обучении студентов с ограниченными возможностями здоровья с ситуацией инклюзии в вузе и давало ориентир для формирования толерантности и готовности помочь обучающимся с ограниченными возможностями здоровья со стороны студентов ВолгГМУ.

Развитие инклюзивного образования — динамичный процесс, появляются новые нормативные документы, идет последовательная реализация дорожной карты университета, поэтому для освоения профессорско-преподавательским составом методики инклюзивного обучения формат в 16 часов с 2019 г. изменили на 36 часов обучения.

Повышение квалификации преподавателей медицинского университета в сфере инклюзии имеет свою специфику, обусловленную кадровым составом. Так, преподаватели младших курсов имеют базовое университетское образование и знакомы с педагогикой в большей мере, чем клиницисты, но нуждаются в знаниях о медико-психологических особенностях студентов с разными ограничениями здоровья. Преподаватели клинических кафедр чаще по роду медицинской деятельности имеют дело с инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья, поэтому свободнее устанавливают с ними коммуникацию, но испытывают трудности с выбором адекватных педагогических технологий. В связи с этим подготовку преподавателей Волгоградского государственного медицинского университета к реализации инклюзивного образования, которая исходно проводилась в очной форме, перевели на очно-заочный формат. Слушатели дистанционно знакомятся с материалом лекций по темам: «Нормативно-правовая база организации инклюзивного

обучения в ВолгГМУ»; «Мифы работодателей при трудоустройстве инвалидов»; «Практическое занятие в условиях инклюзии как реализация профессионального стандарта педагога профессионального образования»; «Новые роли педагога: преподаватель-тьютор»; «Опыт разработки адаптивных программ высшего образования для лиц с OB3»; «Цифровизация как драйвер инклюзивного образования: социальный аспект». «Практический опыт по организации инклюзивного образования». Дифференциация подготовки преподавателей теоретических и клинических кафедр осуществляется путем представления дополнительного материала в качестве методической поддержки психологопедагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Завершается обучение преподавателей очным участием в работе регионального научно-методического круглого стола «Теоретические аспекты инклюзивного образования в высшей школе: проблемы и перспективы». Круглый стол собирает не только преподавателей, проходящих обучение на цикле «Инклюзивное обучение и разработка адаптивных программ в вузе», но и коллег из Волгоградского государственного социально-педагогического университета, а также студентов и обучающихся в ординатуре и аспирантуре. Широкий круг участников позволяет с разных позиций обсуждать проблемы инклюзивного образования, делиться опытом. Независимо от повышения квалификации в сфере инклюзии преподаватели имеют возможности получить консультативную помощь как в отделе инклюзивного образования вуза, так и в Центре педагогических инноваций, который действует при кафедре медикосоциальных технологий с курсом педагогики и образовательных технологий ДПО.

4. Федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся»

уточняет базовые определения образовательного законодательства, затрагивающие систему организации воспитательной работы в сфере образования.

Понимание того, что динамичное развитие общества, а значит и развитие страны, не может быть успешно осуществленобез воспитательного базиса, привело к тому, что акценты в профессиональном образовании смещаются в сторону проектирования концептуально новой стратегии развития внеучебной деятельности в современном вузе. Вопросам воспитания в ВолгГМУ всегда уделяли большое внимание, поскольку, согласно Л. Н. Толстому, «и воспитание, и образование нераздельно. Нельзя воспитывать, не передавая знания, всякое же знание действует воспитательно».

К приоритетным направлениям воспитательной работы в ВолгГМУ отнесены:

- 1. Формирование современной системы базовых ценностей:
- формирование условий для воспитания через профессию и ценностей для овладения профессией;
- создание условий для осознания и присвоения личностью сущности и значимости гражданско-патриотических ценностей;
 - формирование системы правовых знаний;
- формирование системы эстетических и этических знаний и ценностей;
- формирование у студентов установок толерантного сознания и противодействие экстремизму и терроризму;
- формирование у студентов потребности к труду как первой жизненной необходимости, высшей ценности и главному способу достижения жизненного успеха.
 - 2. Духовно-нравственное воспитание:
- формирование и развитие системы духовно-нравственных знаний и ценностей;

- реализация знаний, связанных с нормами нравственности и профессиональной этики в учебной, производственной и общественной деятельности;
- формирование у студентов репродуктивного сознания и установок на создание семьи как основы возрождения традиционных национальных моральных ценностей.
 - 3. Патриотическое воспитание:
- повышение социального статуса патриотического воспитания студенческой молодежи;
- проведение научно-обоснованной организаторской политики по патриотическому воспитанию;
- повышение уровня содержания, методов и технологий патриотического воспитания в вузе на основе реального взаимодействия учебно-воспитательных структур.
- 4. Формирование здоровой сберегающей среды и здорового образа жизни:
- организация широкой пропаганды физической культуры и спорта, здорового образа жизни, проведение спортивномассовых мероприятий, соревнований;
- пропаганда здорового образа жизни, профилактика и борьба с курением, наркозависимостью и другими пагубными привычками.
 - 5. Формирование конкурентоспособных качеств:
 - повышение мотивации самосовершенствования студентов;
- формирование ориентации на успех, на лидерство и карьерное продвижение;
 - формирование качеств социально-активной личности;
- формирование навыков самореализации, принятия решений, организации общественно и личностно значимых дел.
- 6. Обеспечение социальной защиты студентов, организация социально-бытовой деятельности.
 - 7. Развитие системы студенческого самоуправления.

- 8. Расширение пространства социального партнерства, развитие различных форм взаимодействия в сфере воспитательной деятельности.
- 9. Развитие методической базы и информационного пространства.

Проблема воспитания исследовалась в педагогике высшей школы [4, 182, 291, 300] и рассматривается на додипломном уровне студентами ВолгГМУ при изучении дисциплины «Психология и педагогика» в компетентностно-деятельностном формате с разработкой программ самовоспитания. При освоении дисциплин «Педагогика» ординаторами и «Педагогика и методика преподавания в высшей школе» аспирантами один из модулей посвящен проблеме воспитания. В ДПП профессиональной переподготовки «Педагог профессионального образования, дополнительного профессионального образования» есть раздел, посвященный организации воспитания студентов в высшей школе. С 2020 г. в план-график повышения педагогической квалификации преподавателей ВолгГМУ включены циклы: ПК «Методология и лучшие практики организации внеучебной образовательной работы как важнейшего элемента системы персонализированного обучения студентов» (36 часов, форма обучения: заочная), ПК «Воспитательная работа с обучающимися в формировании и реализации образовательных программ» (36 часов, форма обучения: очно- заочная).

В процессе обучения на данных циклах рассматривают закономерности организации внеучебной воспитательной деятельности в вузе, систему персонализированного обучения студентов, возможности событийного образования в персонализированном обучении и личностно-профессиональном развитии студентов медицинского вуза. Среди лучших практик организации внеучебной работы представлены: персонализированное обучение студентов в ВолгГМУ, Студенческий хирургический

клуб, персонифицированная Школа молодого исследователя, Проекториум, Школа педиатра.

Профессиональное развитие педагогов высшей медицинской школы в процессе обучения по дополнительным профессиональным программам, качественно разработанным, постоянно обновляемым в ответ на изменяющиеся образовательные ситуации в стране, университете, образовательные потребности преподавателей, повышает качество подготовки обучающихся [147, 340].

3.3. УЧИМСЯ УЧИТЬ – НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ

Увлекающийся практикой без науки словно кормчий, вступающий на корабль без компаса.

Леонардо да Винчи

Обучение профессорско-преподавательского состава ВолгГМУ на курсах ПК и ПП проводится на основе андрагогических принципов, в том числе с использованием метода анализа реальных педагогических проблем и опыта практической деятельности педагогов [2, 5, 124, 229, 322]. Преподаватели осваивают как педагогическую модель обучения студентов, так и андрагогическую модель обучения врачей, что востребовано для продуктивной работы на факультете усовершенствования врачей (с 2020 г. Институт непрерывного медицинского и фармацевтического образования ФГБОУ ВО ВолгГМУ Минздрава России).

На курсе педагогики и образовательных технологий ДПО реализуется компетентностно-деятельностный подход. Лекции читаются по наиболее важным разделам программы. Они носят

проблемный и диалоговый характер. Лекционный материал подается в форме лекции-визуализации, лекции — смыслового погружения, проблемных лекций, лекций-дискуссий.

Каждый из циклов имел свою специфику, однако наиболее важные темы «Инновационное образование: 10 принципов обучения будущего», «Информационные ресурсы библиотеки, электронные базы данных в деятельности преподавателя» – рассматривались на лекциях и семинарах со всеми обучающимися педагогами. При проведении практических занятий ПК и ПП используются активные и интерактивные технологии проблемного и проектного обучения, развития критического мышления, методика воркшоп, педагогические и психологические тренинги, обсуждение проблем педагогического процесса кафедры и вуза, обмен практическим опытом преподавательской деятельности («круглый стол», учебные игры, дискуссии и пр.), кейсстади, анализ учебно-методических и нормативных материалов. Такой подход позволял преподавателям на себе апробировать широкий спектр инновационных педагогических технологий, причем для этого активно использовалась работа в компьютерном классе, а выполнение индивидуального или группового задания продуктивного характера способствовало формированию профессионально-педагогических компетенций.

В качестве дидактического средства, которое позволяет студенту приобрести компетентностный опыт и обеспечит эффективное формирование компетенций с одной стороны, а также может использоваться для диагностики их сформированности с другой, целесообразно применять компетентностно-ориентированные задания. Специфика компетентностно-ориентированных задач заключается в том, что это дидактическая единица содержания, а также технологии и мониторинга качества подготовки специалиста в образовательном процессе высшей школы, обладающая интегративностью и способствующая формированию у студентов

универсальных и профессиональных компетенций. В диссертационном исследовании М. В. Шингаревой подчеркивается, что компетентностно- ориентированная задача представляет собой отраженную в сознании студента и объективированную в знаковой модели проблемную ситуацию, адекватную определенному виду будущей профессиональной деятельности / компетенции выпускника, в нашем случае — медика [302]. В то же время собственный педагогический опыт и результаты анкетирования 150 преподавателей Волгоградского государственного медицинского университета, повышающих психолого-педагогическую квалификацию, позволили выявить имеющееся противоречие.

Объективная потребность применения компетентностноориентированных заданий как наиболее соответствующих цели формирования профессиональных компетенций у студентов сталкивается как с отсутствием у преподавателей медицинского университета теоретических знаний о проектировании содержания и структуры компетентностно-ориентированных заданий, о требованиях к их разработке, а также о критериях (показателях) оценивания компетентностно-ориентированных заданий, так и с отсутствием практики их создания. То есть для того, чтобы применять компетентностно-ориентированные задания, их необходимо, прежде всего, разработать. И если в средней школе компетентностно-ориентированные задания применяют для формирования ключевых компетенций у школьников, то научных работ, освещающих проблему проектирования компетентностно-ориентированных заданий в дидактике высшей школы, мало, и лишь единичная работа затрагивает разработку таких заданий для студентов-медиков [51]. Научно-методическая литература высшей медицинской школы не содержит ни сборников компетентностно-ориентированных заданий по дисциплинам, ни соответствующих разделов в учебниках, ни методических разработок по их созданию для студентов. Поэтому так важно

при повышении психолого-педагогической квалификации профессорско-преподавательского состава вузов научить педагоговврачей методически грамотно разрабатывать компетентностноориентированные задания для студентов по дисциплине в контексте своей специальности.

Слушатели знакомятся в лекционном курсе с типами компетентностно-ориентированных заданий, их содержанием и структурными компонентами, требованиями к их описанию.

На семинарских занятиях слушатели разбирают различия компетентностно-ориентированных заданий и задач, специфику компетентностно-ориентированных заданий применительно к конкретной дисциплине, практически осваивают алгоритм их разработки. Преподаватели-медики в ходе дискуссии «Как создать компетентностно-ориентированное задание по учебным дисциплинам университета?» пришли к выводу, что для дисциплин клинических кафедр разработка компетентностно-ориентированных заданий как специфического вида учебных задач является оптимальным в русле использования кейс-технологии. Сопоставление типов компетентностно-ориентированных заданий (задача-интерпретация, задача-сравнение, задача-аналогия, задача-модель, задача - поиск прообраза, задача-структурирование, задача-возможность, задача на избыточность, задача на недостаточность) и видов кейсов, применяемых в медицинском образовании на додипломном и последипломном ступенях, свидетельствует об их большой гомологии. Кейсы, разработанные на клинических кафедрах, не просто практикоориентированные, а в своей основе взяты из жизни (история болезни, проблема конкретного больного). Для дисциплин гуманитарного блока компетентностно-ориентированные задания также базируются на проблемных ситуационных задачах. Требования к описанию описываемых заданий, представленные в министерских рекомендациях по их разработке, представляются по ряду параметров избыточными.

Критерии/показатели оценивания компетентностно-ориентированных заданий, а также дескрипторы уровней знаний, уровней умений, уровней личностных качеств должны быть едины в образовательном пространстве университета. Поскольку компетентностно-ориентированные задачи можно по содержанию структурировать на задачи, решаемые на основе интеграции содержания одной дисциплины; задачи, для решения которых необходима интеграция содержания двух и более дисциплин одного блока, либо задачи, решение которых обусловлено интеграцией содержания дисциплин разных блоков, то критерии оценивания должны быть понятны для студентов.

Компетентностно-ориентированные задания могут рассматриваться как основа реализации компетентностно-деятельностного подхода в медицинском вузе и способствовать эффективному формированию компетенций у студентов, согласно ФГОС ВО, при соблюдении ряда условий:

- преподаватели вуза должны знать теоретические основы проектирования компетентностно-ориентированных заданий и уметь презентовать свои знания в качественные дидактические продукты;
- на кафедрах необходимо создавать банк компетентностно-ориентированных заданий по преподаваемым дисциплинам, причем их использование в учебном процессе возможно лишь после коллегиального обсуждения и утверждения на методическом совещании кафедры;
- студенты должны знать, какие именно компетенции формируются у них при изучении конкретного модуля, а также специфику компетентностно-ориентированных заданий для обучения контроля уровня сформированных компетенций;
- работа студентов с компетентностно-ориентированными заданиями должна вестись постоянно, систематически, причем

задания по каждому модулю или дисциплине исходно разрабатываются как система;

 оценка выполнения компетентностно-ориентированных заданий проводится с учетом само- и взаимооценки студентов.

Таким образом, обучение разработке компетентностноориентированных заданий в процессе повышения психологопедагогической квалификации преподавателей позволяет совершенствовать методическое обеспечение компетентностноориентированного образовательного процесса в медицинском вузе.

Опережающее обучение, применяемое в процессе повышения педагогической квалификации преподавателей университета, позволяет повысить интерес к новой образовательной технологии. Поясним, почему мы сочли необходимым сделать акцент на применении опережающего обучения в освоении преподавателями университета современных педагогических технологий.

Сначала определимся с дефинициями. В научной педагогической литературе применяют термины «опережающее обучение» и «опережающее образование».

Идеи опережающего обучения базируются на разработанном и доказанном Л. С. Выготским учении о двух уровнях интеллектуального развития и положении, что интеллектуальное развитие происходит в учебной деятельности, а не само по себе. По сути, речь идет о понимании опережающего обучения как обучения, опережающего развитие. Такие идеи нашли применение, прежде всего, в школьном образовании. Опережающее обучение учеников в школе представляет собой краткое, поверхностное знакомство учеников с отдельными элементами учебного содержания, которое фрагментарно предваряет детальное изучение материала в дальнейшем. Полагают, что опережающее обучение, с одной стороны, заключается в том, что опережает возрастные возможности школьников, а с другой стороны,

позволяет выстраивать межпредметные связи за счет ненавязчивых упоминаний, примеров, ассоциаций по материалу смешанной тематики, что особенно важно при изучении тем, трудных для восприятия. В представлении об опережающем обучении, согласно теории Л. С. Выготского обосновывается, что оно способствует развитию мышления обучающихся, самостоятельному добыванию ими знаний при сотрудничестве с обучающим взрослым. В высшей профессиональной школе опережающее обучение будет ориентироваться, прежде всего, на тезис о развитии мышления, а не на возрастные возможности студентов, которые в данной ситуации отходят на второй план [66]. Опережающее обучение в контексте стимулирования развития мышления находит применение при изучении теоретических и клинических дисциплин в медицинском университете [180].

В педагогике высшей школы чаще используется термин «опережающее образование».

Данный термин характеризуется многозначностью. Им принято обозначать:

- подготовку специалистов, необходимых для удовлетворения будущих потребностей общества [133];
- в ответ на изменение требований к профессионалу позитивную динамику личностно-профессионального развития специалиста [204];
- переподготовку сотрудников, а именно освоение ими новых, востребованных на рынке труда профессий, осуществляемую до планируемого сокращения работников.

Нам близко понимание опережающего образования С. Н. Спорыхиной, которая в диссертационном исследовании вкладывает в значение термина также и уровень развития личности профессионала. Речь идет о том, что соответствовать вызовам современности, постоянным изменениям требований при совершенствовании техники и организации можно лишь, если личности

присущи развитая мотивация познания нового, творческий настрой, а критичность мышления сочетается с инновационностью, при высокой общей и профессиональной культуре [274].

В то время как опережающее обучение врачей, повышающих свою профессиональную квалификацию, например, на курсе клинической фармакологии, фактически подразумевает опережающее образование, поскольку расширяет профессиональные горизонты обучаемых, обеспечивает их современным инструментарием для клинической практики, еще не вошедшим в программные рамки, то повышение педагогической квалификации, в том числе и освоении новых образовательных технологий преподавателями университета, представляет собой именно опережающее обучение [180].

Рассматривая любую педагогическую технологию как процесс управления обучением, последовательно реализующий целеполагание, выбор средств, методов, их применение и гарантированный результат, мы должны учитывать, что ее освоение преподавателями начинается всегда с интереса, с желания ей овладеть. Но опережающее обучение в процессе повышения квалификации способствует и повышению ситуативной готовности педагогов-врачей. Мы полагаем, что развитие ситуативной готовности важно не только у студентов университета, но и у преподавателей.

Эффективность использования опережающего обучения при повышении психолого-педагогической квалификации преподавателями Волгоградского государственного медицинского университета проверялась экспериментально.

Общая выборка составила 175 человек, повышающих педагогическую квалификацию на цикле «Психолого-педагогические и организационно-методические аспекты учебного процесса», в том числе 85 слушателей составили контрольную группу (2013/2014 уч. год), а 90 слушателей — экспериментальную

(2014/2015 уч. год). Для опытно-экспериментальной проверки в качестве образовательной технологии, подлежащей изучению преподавателями при повышении педагогической квалификации, выбрали технологию веб-квеста.

Обучение в контрольной группе слушателей вели традиционно: на лекции рассказали о теоретических основах и значении технологии веб-квестов, показали структуру веб-квеста и подходы к его методической оценке, на практическом занятии обсуждали применение в образовательном процессе технологии веб-квест, достоинства, недостатки и составляли веб-квесты по своей дисциплине.

В экспериментальной группе слушателей в начале обучения на цикле, на первой лекции, посвященной компетентностному подходу в высшей школе, выделили несколько минут и актуализировали проблему поиска информации в Интернете. Ведь существует две крайности. С одной стороны, студенты, когда их спрашивают, где вы взяли такие дикие сведения, отвечают: «Написано в Интернете», и преподавателю приходится напоминать, что «на заборе тоже бывают надписи, но они не отражают научную картину мира». С другой стороны, некоторые преподаватели дают студентам задание — поискать чтонибудь по теме в Интернете, а потом, когда студенты приводят данные из Википедии или сведения, полученные на околонаучных форумах, проявляют неудовольствие.

Далее слушателям указали интернет-источник, в котором представлены веб-квесты, применяемые в медицинском образовании, на примере одного из них рассмотрели структуру веб-квеста и предложили к практическому занятию разработать веб-квест по преподаваемой дисциплине. Таким образом, время на теоретическое обсуждение технологии веб-квеста в экспериментальной группе было сведено до минимума по сравнению с контрольной группой.

На практическом занятии сравнили разработанные слушателями веб-квесты, что внесло элемент состязательности в учебный процесс, обсудили сильные и слабые стороны как конкретных веб-квестов, так и собственно технологии.

Каждый преподаватель контрольной и опытной группы разработал веб-квест. Однако из перечня тем, рекомендуемых для выполнения итоговой аттестационной работы, ни один преподаватель из контрольной группы не выбрал тему, посвященную технологии веб-квеста. Среди преподавателей экспериментальной группы 21 человек (23,3 %) выполняли итоговую аттестационную работу по веб-квест-технологии, причем не просто разработали веб-квесты по материалу модуля изучаемой дисциплины, но и распределили, какие из веб-квестов выполняются студентами аудиторно, а какие в качестве внеаудиторной самостоятельной работы, выделили темы, по которым студенты в качестве творческого задания могут разрабатывать веб-квесты. Существенно, что среди преподавателей, выполняющих аттестационную итоговую работу по технологии веб-квеста, одна треть оказалась слушателями, обучающими врачей на факультете усовершенствования врачей. По их мнению, технология вебквест хорошо вписывается в андрагогическую модель обучения.

Интервью со слушателями контрольной и экспериментальной групп показало, что при традиционном обучении данная технология веб-квеста рассматривалась слушателями в ряду прочих и особого интереса не вызвала. Преподаватели экспериментальной группы отметили, что сам факт предъявления совсем незнакомой технологии перед началом обучения заинтриговал, вызвал интерес и мотивировал на выполнение работы, а обсуждение веб-квестов на занятии позволило не только прояснить неясные моменты в создании веб-квестов, но и без особого напряжения успешно усвоить теоретическую часть вопроса, осуществить рефлексию. Многие слушатели (48 человек)

отметили потребность в таком обучении, также подчеркивали, что подача материала в варианте опережающего обучения показалась им привлекательной, а 36 человек сообщили, что будут использовать такой прием в преподавании на своей кафедре. При самооценке практических умений степень освоения технологии веб-квест вариант на «отлично» выбрали 15 человек из контрольной и 33 в экспериментальной группе.

В экспериментальной группе преподавателей не оказалось слушателей, оценивших свои умения по созданию веб-квеста на «удовлетворительно», тогда как в контрольной таковых было 6 человек.

Таким образом, опережающее обучение в освоении новых образовательных технологий преподавателями университета позволяет актуализировать личностный и профессиональный опыт, стимулирует мотивацию, позволяет за меньшее время приобрести теоретические знания и практические умения, способствует выработке ситуативной готовности и может рассматриваться как ресурс, позволяющий сделать образовательный процесс в рамках курсов повышения педагогической квалификации продуктивным.

На занятиях с преподавателями клинических кафедр проходило изучение их способности выявлять и воссоздавать в тексте клинико-педагогическую ситуацию из опыта наблюдений за образовательным процессом на клинической базе, умений преподавателей формулировать на основе этой ситуации педагогическую задачу; проводилось определение их способности к педагогической рефлексии; изучение уровня знаний преподавателей по педагогике и психологии высшей школы и их умений применять знания в педагогической деятельности, интегрированной в медицинскую практику согласно диссертационному исследованию Е. Р. Зинкевич [170].

Педагогическая работа

со слабоуспевающими студентами-медиками

В медицинских и фармацевтических вузах страны создана и действует система менеджмента качества. Однако на уровне каждого университета и страны в целом проблема слабоуспевающих студентов по-прежнему актуальна. Поэтому в процессе повышения педагогической квалификации особое внимание уделяется подготовке педагогов к работе со слабоуспевающими студентами.

Впервые неуспеваемость в качестве дидактического понятия в историческое поле педагогики вписал В. С. Цетлин [298]. Феномен академической неуспеваемости рассматривается как многомерное явление и, соответственно, термин «неуспеваемость» многозначен и трактуется по-разному. Нельзя не согласиться, что, несмотря на большое число существующих трактовок, понятие «неуспеваемость» в известной мере условное, поскольку конкретное содержание его зависит от установленных правил перевода обучающихся на следующий курс. Данное В. С. Цетлиным определение термина легло в основу определений, сформулированных коллегами из Курского государственного медицинского университета [263].

В нашем исследовании вслед за коллективом ученых из Курска мы придерживаемся следующего понимания понятий «неуспевающий студент» и «слабоуспевающий студент», представленного в табл. 17. Согласно исследованиям психологов, ситуации учебной деятельности студентов значительно разнообразнее, по сравнению с ситуациями деятельности представителей других групп. Нельзя не согласиться с предположением А. О. Прохорова, что деятельность студентов содержит больше «степеней свободы», чем любая другая, поскольку деятельность студента характеризуется разнообразием форм, функций, содержания, полиструктурностью и полисоставностью [207].

Термин	Определение
Неуспевающий	Студент, имеющий несоответствие подготовки
студент	требованиям содержания образования, фиксиру-
	емое в течение семестра, или демонстрирующий
	в течение семестра низкий уровень и качество
	подготовки по дисциплинам федерального госу-
	дарственного образовательного стандарта высше-
	го образования, дошедший до сессии и получив-
	ший одну или более неудовлетворительных оце-
	нок в ходе промежуточной аттестации. Такой
	студент имеет тенденцию к хронизации процесса
	накопления академической задолженности, при-
	обретает статус кандидата на отчисление
Слабоуспеваю-	Студент, демонстрирующий в течение семестра
щий студент	низкий уровень и качество подготовки по дисци-
	плинам федерального государственного образо-
	вательного стандарта высшего образования, име-
	ющий академические задолженности в течение
	семестра и ликвидировавший их к началу сессии,
	успешно прошедший промежуточную аттестацию

Деятельность студента, как известно, сочетает в себе элементы деятельности школьника, учителя, преподавателя вуза, элементы выбранной будущей профессии, а значит такое разнообразие приводит к разнообразию ситуаций жизнедеятельности. Следствием этого становится соответствующий образ жизни, который приводит к значительно большему числу значимых состояний у индивида.

Студенты медицинского вуза в процессе учебы сталкиваются с множеством трудностей. Перечислим некоторые из них:

- огромный объем учебного материала и малый временной диапазон для его освоения,
 - ответственность за учебные результаты,

- социально-психологическая адаптация к вузовской системе подготовки,
 - сложности взаимодействия с одногруппниками и педагогами,
- ролевая напряженность при прохождении учебной практики и др.

Затруднения, приводящие к слабой успешности или неуспешности обучающихся в учебно-познавательной деятельности рассматривались в научно-педагогических трудах многих исследователей — педагогов и психологов (Ю. К. Бабанский, Т. А. Власова, М. А. Данилов, В. И. Зыкова, А. Н. Леонтьев, Н. А. Менчинская, Е. А. Николаева, М. С. Певзнер, А. Р. Лурия, А. А. Смирнов, Л. С. Славина) [263].

Для обоснования возможных причин неуспеваемости и низкой успеваемости студентов исследователи выделяют большое число факторов, ведущие из которых представлены в табл. 18.

 Таблица 18

 Факторы, влияющие на уровень успеваемости студентов

Факторы, приводящие к низкой успеваемости		
Внешние факторы	Пробелы довузовской подготовки, воспитания.	
успеваемости	Низкий уровень развития адаптационных спо-	
студентов	собностей личности.	
Факторы, связанные	Низкий в среднем уровень успеваемости всех	
с особенностями	студентов группы – эффект образовательной	
организации про-	среды, или сообучения	
цесса обучения		
Внешние факторы	Невыполнение студентом графика учебной дея-	
успеваемости	тельности (посещаемость студентом учебных	
студентов	занятий и бюджет его времени).	
Социально-бытовые	Семейные обстоятельства.	
факторы	Материальное положение и трудности совмеще-	
	ния учебы в вузе с работой.	
	Регулярное употребление студентами спиртных	
	напитков	

Факторы, приводящие к низкой успеваемости	
Внутренние	Недостатки профессионального самоопределения.
факторы	Низкий уровень мотивации учебной деятельно-
успеваемости	сти или неадекватность ее структуры.
студентов	Неадекватная (завышенная или заниженная)
	самооценка.
	Низкий уровень развития способностей к обучению.
	Недостатки саморегуляции учебной деятельности.
	Направленность личности на себя (эгоистическая
	мотивация, мотивация индивидуализации, матери-
	альная мотивация, мотивация на развлечения).
	Отсутствие направленности на деятельность
	(пессимистическая мотивация, отсутствие по-
	требности в достижениях, отсутствие познава-
	тельной потребности, отсутствие установки
	на преодоление препятствий).
	Отсутствие направленности на других.
	Отдельные свойства личности: эмоциональная
	неустойчивость, беспечность, экстернальность,
	недобросовестность, импульсивность

Среди большого количества самых разнообразных причин неуспеваемости студентов, как связанных с индивидуальными особенностями самих субъектов обучения (внутренних), так и обусловленных особенностями организации процесса обучения в вузе или особенностями жизнедеятельности студентов вне учебного заведения (внешних), практически любой фактор может стать ведущей причиной.

Преподаватели Волгоградского государственного медицинского университета в ходе эмпирического исследования (выборка составила 222 человека, можно было указывать несколько причин неуспеваемости) видят причины неуспеваемости студентов в следующем:

- несовершенство педагогических технологий 64 %;
- отсутствие мотивации у обучающегося 48,2 %;

- низкий уровень развития способностей к обучению 28,4 %;
- низкий уровень развития адаптационных способностей 28,8 %;
 - незаинтересованность преподавателей 0,5 %;
 - пробелы школьного обучения -0.5%;
 - лень -0.5 %.

Неуспевающих студентов в высшей школе рассматривают как психолого-педагогическую проблему [216], а разные виды типологии таких студентов базируются на причинах неуспеваемости. Предложенная Н. И. Мурачковским типология психологических причин неуспеваемости, учитывающая характер взаимоотношений двух наиболее существенных сторон личности школьников, выделяет две группы. Для первой характерны недостатки познавательной деятельности в широком смысле слова (обучающийся плохо понимает, не способен качественно усваивать содержание образования; по сути, речь идет о низком уровне обучаемости, то есть способности к овладению новыми знаниями.). Ко второй группе отнесены обучающиеся, имеющие недостатки в развитии мотивационной сферы (сформированность основных психологических процессов недостаточная) [211]. Данная типология может использоваться также при работе с неуспевающими студентами.

Опираясь на сочетание двух основных, по его мнению, групп свойств личности Н. И. Мурачковский выделил следующие типы неуспевающих обучающихся:

- обучающиеся с низким качеством мыслительной деятельности при положительном отношении к учению и сохранению позиций обучающегося;
- обучающиеся, для которых свойственен относительно высокий уровень мыслительной деятельности, но при этом наблюдается отрицательное отношение к учению и частичная или полная утрата позиций;

– обучающиеся с низким качеством мыслительной деятельности, для которых характерны также отрицательное отношение к учению и полная утрата позиций, проявляющаяся в стремлении покинуть вуз.

Логика построения таких типологий ясна: зная причину неуспеваемости конкретного студента можно помочь ему в преодолении возникших трудностей.

Традиционно работу с неуспевающими студентами проводят комплексно: организационно-административную со стороны деканата, организационно-педагогическую со стороны кафедры и собственно психолого-педагогическую со стороны преподавателей, ведущих занятия у таких студентов. Педагогической наукой предлагается целый спектр методов и приемов для работы с неуспевающими студентами [216, 263].

Такие технологии включают методы повышения адаптации студентов-первокурсников, методы стимулирования учебной мотивации, варианты работы с обучающимися, имеющими низкие способности, причем во всех случаях подчеркивается значение индивидуального подхода к студенту.

Работа с неуспевающими студентами все же является лишь завершающим этапом в борьбе за подготовку квалифицированного специалиста-медика. Основное внимание следует обращать на профилактику неуспеваемости — работу со слабоуспевающими студентами.

Поскольку преподаватели Волгоградского государственного медицинского университета считают одной из ведущих причин слабой успеваемости и неуспеваемости студентов несовершенство педагогических технологий, то при повышении педагогической квалификации на курсе педагогике и образовательных технологий дополнительного профессионального образования особое внимание уделяется традиционным и инновационных педагогическим технологиям и их возможностям для работы

со слабоуспевающими студентами. Например, преподавателей знакомят с оптимальной формой контроля с учетом доминирующего канала восприятия информации. Для визуалов это будет контроль в письменной форме, для аудиалов — в устной форме, для студента-кинестетика оптимальны демонстрационный эксперимент, деловая игра. Соответственно, на итоговом занятии, если студент показывает слабые знания, рекомендуется сменить форму контроля на оптимальную для него.

Независимо от причин, основные компоненты педагогической работы со слабоуспевающими студентами будут следующими.

Выстраивание индивидуальной траектории помощи конкретному студенту начинается с выяснения причин низкой успеваемости. Существенным моментом является беседа преподавателя со студентом без участия других студентов группы, ибо не каждый студент будет откровенно рассказывать о своих проблемах в присутствии одногруппников. Если мы хотим добиться положительных результатов в работе со слабоуспевающим студентом, следует сразу использовать концепцию самоисполняющихся пророчеств (эффект Якобсона - Розенталя), то есть представить новый образ данного студента как успешного, стремящегося получать умения и знания по вашей дисциплине и, соответственно, общаться со студентом так, как будто он действительно хочет обучаться. Ведь если мы мысленно будем относиться к студенту как к ленивому и бестолковому, то наше предубеждение, которое выражается в неосознаваемых нами поведенческих сигналах, будет провоцировать студента вести себя в соответствии с нашими предубеждениями. Сотрудничество состоится, если слабоуспевающий студент почувствует искреннюю заинтересованность преподавателя не только в его академических успехах, но и в нем как в личности.

Для студента с низкой успеваемостью вне зависимости от ее причины важно создать ситуацию успеха. Педагогические

техники создания ситуации успеха известны: поручить задание с запасом времени для его выполнения (например, подготовить презентацию, реферат), или использовать методический прием «ученик в роли учителя».

Соответственно рекомендации В. И. Слуцкого даже слабого студента можно порой переводить на роль педагога для более слабого обучающегося. Например, если студент не разобрался с учебным материалом, а преподаватель дал ему индивидуальные разъяснения на занятии, то вновь полученные знания студент закрепляет, объясняя данный вопрос товарищам.

Используют и такой прием. На первом занятии преподаватель объясняет, что если не будет успевать опрашивать всех студентов, то студенты, успевающие слабее других, на удовлетворительную оценку, будут обязательно опрошены. И как только появляется слабоуспевающий студент, то преподаватель предлагает ему помощь в таком виде - студента в течение определенного периода времени опрашивают на занятии по вопросу, к которому он готов лучше всего. Отмечать даже незначительные позитивные сдвиги в учебной деятельности студента, даже если в игре или при работе в малой группе, выполнении проекта его достижения отражали формирование отдельных элементов общекультурных компетенций, а не профессиональных. Создание ситуации успеха позволяет развивать учебную мотивацию (каждый получает удовольствие, когда что-то получается хорошо), активно вовлекать студента в деятельность, в том числе и рефлексивно-оценочную.

С самого начала работы со слабым студентом требуется формировать у него ответственность за свои учебные достижения. Если студент не умеет структурировать учебный материал (главное – второстепенное, план ответа, таблица, ментальная карта), проводить самопроверку готовности (тесты, кейсы, творческие задания) и оценивать ее до начала занятия, то преподаватель

обучает этому студента либо организует совместную подготовку такого студента с сильным студентом. Тогда студент начинает четко видеть разницу между «учил» и «выучил», осваивает алгоритм оптимальной учебной деятельности. На этапе рефлексии на занятии студент устно или письменно дает оценку соответствия результатов поставленным целям, причем реализуется двойное целеполагание: цели дидактические и цели личностнопрофессионального развития.

В медицинских и фармацевтических вузах обязательна отработка задолженностей и пропусков студентами занятий (по уважительной или неуважительной причине). Наиболее целесообразными способами отработок преподаватели Волгоградского государственного медицинского университета считают собеседование со студентом (48,2 %) и комбинацию с предъявлением конспектов пропущенной лекции/занятия, рефератов, проекта, ментальной карты, решения кейсов (36,5 %), тогда как для студентов наиболее предпочтительным вариантом является подготовка реферата. Собеседование преподавателя со студентом с элементами творческих заданий реализует компетентностно-деятельностный подход к обучению и позволяет оценить как знания студентов, так и умения их применять. На клинических кафедрах для студентов, пропустивших занятия, хорошо себя зарекомендовали индивидуальные задания с последующим отчетом за их выполнение. Педагогическая работа со слабоуспевающими студентами - постоянный и кропотливый труд, включающий в себя как установление контакта, так и систематическое общение с таким студентом, поиск образовательных технологий, соответствующих индивидуальности студента, мониторинг учебных достижений.

Педагогическая работа

с одаренными студентами на практическом занятии

Еще Р. У. Эмерсон отмечал, что по-настоящему об уровне цивилизации говорят не переписи населения, не размеры городов, не собранный урожай, а качества человека, которого производит страна. Поскольку политика государства стратегически направлена на поддержку одаренной молодежи на разных уровнях общественного устройства, одним из направлений профессионального развития преподавателей медицинского университета стала работа с одаренной молодежью.

Известно, что государство, с одной стороны, старается создать оптимальные условия для качественного обучения и развития творческого потенциала особо способных студентов (спортсменов, музыкантов, исследователей и т. д.), предоставить возможности для презентации их достижений; с другой стороны, предусматривает меры финансовой поддержки. Так, градация университетов на федеральные, исследовательские, а теперь еще и опорные университеты в регионах направлена на привлечение в эти вузы именно талантливой молодежи. Лучшее материальное обеспечение учебного процесса в таких вузах создает возможности для лучшего раскрытия личностного потенциала студентов и будет способствовать созданию из выпускников научной профессиональной элиты. В России проводится большое число слетов, конкурсов, олимпиад, научных и научнопрактических конференций, ориентированных на молодежь. Студентов активно включают в научные исследования кафедр и вузов, привлекают к деятельности малых инновационных мероприятий. Талантливые студенты имеют возможность получать повышенные, в том числе именные стипендии, предусмотрены премии для поддержки способной молодежи. Одаренные студенты-исследователи могут получить финансовую поддержку – грант от своего вуза, региона, министерства. Ряд фондов,

в том числе и частных, оказывает грантовую поддержку именно молодым талантливым исследователям.

Во многих продвинутых школах, в учреждениях среднего профессионального образования создаются программы работы с одаренными детьми и студентами, внедряются информационные технологии массового научного руководства одаренной молодежью в сфере науки и техники. Не остаются в стороне отечественные и зарубежные университеты, ведь требования к качеству профессиональной подготовки выпускников возрастают. В то же время преподаватели сталкиваются с тем, что в вузы пришло поколение студентов, поступивших по результатам ЕГЭ, – достаточно разнородное по мотивации, предшествующей подготовке, умению учиться.

Традиционно преподаватели уделяют большее внимание слабым студентам, им, в первую очередь, оказывают педагогическую поддержку. Есть опасение, что при такой ситуации одаренные студенты окажутся вне поля зрения педагога и их таланты не будут должным образом развиваться. Поэтому перед каждым преподавателем вуза стоит задача, как тактически верно построить работу с одаренным студентом на занятии, какие применить методические приемы и технологии.

Феномен одаренности рассматривается как многомерное явление и, соответственно, термин «одаренность» многозначен. Например, английский ученый Дж. Фримен подсчитал, что в научной литературе используют более ста различных определений одаренности. В трудах отечественных психологов С. Л. Рубинштейна и Б. М. Теплова понятия «способности», «одаренность» и «талант» рассматривают через призму единого основания — успешности выполняемой деятельности. И если способности определяют как развитие врожденных задатков, индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие возможность успеха деятельности, то одаренность понимают как проявление

способностей, позволяющих добиться сверхнормативных результатов в определенном виде деятельности. При этом одаренность понимают как степень выраженности таланта. В педагогических словарях под одаренностью понимают качество психики, системное, развивающееся на протяжении жизни и определяющее возможность достижения человеком результатов в одном или нескольких видах деятельности – выдающихся, более высоких по сравнению с другими людьми.

В нашей работе мы используем понимание одаренности, представленное в трехкомпонентной теории одаренности американским педагогом Дж. Рензулли, который рассматривал одаренность как интеграцию интеллектуальных способностей, превышающих средний уровень, творческого подхода и вовлеченности в задачу высокой мотивированности, и настойчивости. Проблему одаренности, классификацию видов одаренности, компонентный состав и ее психологическую структуру изучали А. Бине, Дж. Гилфорд, А. М. Матюшкин, В. Моляко, Н. Лейтес, А. Танненбаум и другие ученые. Одни исследователи выделяют лишь два вида одаренности: общую, под которой понимают одаренность к разным видам деятельности, и специальную, способствующую эффективной деятельности в конкретной сфере. В психолого-педагогических трудах других исследователей рассматривают такие виды одаренности, как: академическую (общеинтеллектуальную), творческую, спортивную, социальную, информационно-коммуникативную. Элементным составом одаренности как системы выступают задатки (анатомо-физиологические, биофизиологические), сенсорно-перцептивные блоки (со свойственной им повышенной чувствительностью), интеллектуальные и мыслительные способности (определяют возможность оценить нестандартные ситуации и решить новые проблемы), эмоционально-волевые структуры (отвечают за длительные доминантные ориентации и их искусственное поддерживание), высокий уровень продуцирования новых образов, воображение и целый ряд других. Теоретический анализ «Рабочей концепции одаренности», а также педагогической практики позволили В. М. Липатовой выделить пять современных подходов работы с одаренными студентами: системный, личностноориентированный, ценностный, компетентностный, рефлексивный, - и обосновать значимость именно компетентностного как целесообразного и перспективного [189]. С научной точки зрения, данный подход рассматривает одаренность как высокий уровень компетентности. Причем сами понятия «одаренность» и «компетентность» оказываются близки во многих отношениях – их считают целостным личностным образованием, в которое органично включаются способности - они же компоненты компетентности (по Дж. Равену), свойства, умения и знания. Нам же представляется, что наравне с компетентностным подходом работа с одаренными студентами не возможна без личностноориентированного подхода.

Исследователи, опираясь на различные основания, предлагают несколько вариантов типологии личности студента. Когда речь идет о практическом занятии, то целесообразно классифицировать одаренных студентов по их отношению к учебной деятельности. Работу с одаренными студентами исследовали совместно с профессором Волгоградского государственного архитектурно-строительного университета Ниной Васильевной Ивановой. В качестве метода исследования применили интервью с преподавателями университетов, повышающими педагогическую квалификацию.

Согласно полученным результатам, преподаватель на практическом занятии встречает одаренных студентов, которых можно отнести к таким типологическим группам:

1. Студенты-отличники I группы характеризуются выраженной внутренней мотивацией, разносторонними интересами,

высокой познавательной активностью, в том числе и к данной дисциплине, стремятся детально разобраться в изучаемом материале.

- 2. Одаренным студентам II группы свойственны выраженная мотивация и высокая познавательная активность лишь к узкой сфере будущей профессиональной деятельности. И если изучаемая дисциплина не попадает в спектр интересов студента, то за счет высокого уровня интеллектуальных умений студент будет показывать отличные результаты учебы, но отношение к изучаемому материалу будет поверхностным, а знания и умения сохранятся недолго.
- 3. Студенты III группы обладают одаренностью, вектор которой лежит в сфере творчества либо спорта, то есть направлен не на познавательную активность и учебную деятельность. Такие студенты не вникают в сущность изучаемого предмета, часть из них учится отлично или хорошо, но все же ниже своих возможностей. Другая часть таких студентов учится значительно ниже своих возможностей, рассчитывая, что успехи в других областях обеспечат лояльность преподавателя.

Рассмотрим типичные педагогические ситуации, возникающие на практическом занятии.

Ситуация 1: одаренный студент закончил выполнение задания со значительным опережением других студентов. Традиционно в таком случае применяют разноуровневые задания. Студенту предлагается другое задание, обычно повышенной сложности. Иногда рекомендуют одаренному студенту исходно ориентироваться на задание повышенного уровня сложности. Однако не по всем дисциплинам это возможно. Например, при подготовке студента по направлению «Ландшафтная архитектура» по дисциплине «Архитектурный рисунок» следует выполнять последовательно все предусмотренные учебным планом задания («композиция рисунка растительных форм», «построе-

ние интерьера с зоной отдыха», «графический язык в рисунке», «рисование с натуры», «рисование по творческому воображению»). В этом случае целесообразно использовать элементы опережающего обучения. Студенту, досрочно выполнившему, например, творческое задание «объемный средовой элемент в парке», предлагается провести подготовку к следующему занятию «проектирование зоны рекреации в парке» и вписать свое объемное решение в ландшафт парка, двора, улицы в эскизном варианте.

Одаренным студентам также предлагается творческое задание в русле технологии формирования критического мышления: составить интеллект-карту, создать денотатный граф, кластер, придумать синквейн.

Разгадывание кроссвордов на кафедре гистологии, эмбриологии, цитологии, например, рассматривается как бонусное творческое задание для студентов, раньше других выполнивших самостоятельную работу с микропрепаратами [1].

Творческое задание для студентов, относящихся ко II и III группе, по нашей типологии должно быть направлено на повышение мотивации к изучению данной дисциплины. Возможные варианты заданий: подобрать примеры, показывающие связь данной темы с практикой, будущей профессией; либо найти информацию о научных исследованиях в данной предметной области, выявить имеющиеся проблемы; предложить вариант игры по теме занятия. При поиске научной информации реализуется один из 10 принципов обучения будущего, предложенного учеными Института образовательных технологий Великобритании «Приносите ваши собственные устройства (Bring your own devices – BYOD)», то есть студент использует на занятии смартфон, или ноутбук, или планшет. Либо преподаватель может предложить одаренному студенту прочитать интересную научную статью, используя методику INSERT.

Каждый раз одаренный студент получает задание нового вида, что повышает интерес к продуктивной учебной деятельности.

Примером может служить задание студентам для исследовательской работы: «Вклад выпускников ВолгГАСУ в развитие градостроительства (ландшафтной архитектуры или интерьеров или спортивной сферы и др.) нашего города», выполнение которой было сопряжено с тесным знакомством с профессиональной, социальной деятельностью и творческой личностью выпускников университета, посещением мест их работы и выстроенных объектов.

Ситуация 2: практическое занятие проходит в виде тренинга. Тогда целесообразно использовать прием «ученик в роли учителя» — одаренный студент помогает осваивать практические навыки более слабому товарищу. Если речь идет о тренинге профессиональной коммуникации, то одаренному студенту предлагается придумать разные варианты общения на основе общей схемы «врач — пациент» или «архитектор — заказчик», «архитектор — общественные слушания». По сути, предлагаемые открытые задания позволяют студентам создавать собственные знания, эмоционально и практически погрузиться в мир профессионального общения и презентации своего проекта (творческой идеи). Если в учебном процессе используют тренажер, то студенту рекомендуется подумать, можно ли усовершенствовать данный тренажер и как это сделать, можно ли придумать для отработки практических навыков другой тренажер.

Ситуация 3: семинар традиционный или в виде дискуссии, дебатов, круглого стола. Есть опасение, что одаренный студент возьмет инициативу «в свои руки», и не даст возможности другим студентам высказать свои аргументы. Целесообразно давать слово одаренному студенту на этапе целеполагания и заключения, а по ходу обсуждения после того, как выскажутся остальные студенты группы. В случае регламентированной дискуссии

или дебатов лучше определять студента в команду, аргументы для отстаиваемой позиции которой не очевидны.

Ситуация 4: проведение заключительного занятия по теме или модулю. При изучении ряда дисциплин, например по направлению подготовки «Биотехнические системы и технологии», одаренные студенты могут в течение первого, а иногда и второго года обучения в вузе «выезжать» за счет использования багажа школьных знаний. Чтобы не замедлилось развитие личности студента, появилась мотивация к изучению данной дисциплины, важно в процессе собеседования с таким студентом выявлять в структуре его знаний слабые позиции и показывать студенту границу между знанием уверенным и не очень.

Одаренные студенты часто обладают лидерскими качествами и обычно преподаватели опираются на них в работе. Однако при проведении занятия в русле игровой технологии важно, чтобы одаренный студент был не только в роли руководителя, лидера, командира, но и обязательно побывал в роли рядового участника команды. Ведь успех в профессиональной деятельности заключается, в том числе, и в умении работать в команде. В ходе ролевой игры важно предусмотреть возможность для одаренных студентов III группы проявить свои лучшие качества - артистические, художественные, музыкальные и т.д., ведь когда человек вкладывает душу в какое-то дело, то оно становится личностно значимым, а, следовательно, мотивация к изучению данной дисциплины возрастет. Если же одаренный студент не склонен к лидерству и предпочитает держаться особняком, то для установления хороших межличностных контактов и вовлечения такого студента в общую работу следует ему давать роли, в которых он будет ответственен за организацию деятельности других студентов группы. Часто подготовку презентации и проведение занятия по теме «Компьютерная графика как часть творческого процесса» выполняют одаренные студенты, проявляя энтузиазм в организации учебного процесса в группе: привлекают к формированию материалов друзей, составляют задания – вопросы для всех учащихся, участвуют в обсуждении слайдов и т.п.

И еще очень важно разговаривать с одаренными студентами о будущем, о перспективах личностного развития. Например, задать вопрос: «В средней школе порядка 20 % одаренных детей, почему же одаренных взрослых значительно меньше?». Преподаватель должен не только декларировать необходимость непрерывного профессионального развития, но и своим примером воодушевлять студентов. Важную роль играют педагоги, занимающиеся профориентацией в гимназиях и поддерживающие связь с выпускниками вузов. В ВолгГМУ действует клуб «Юный медик», регулярно проводятся встречи выпускников университета. В ВолгГАСУ создан клуб выпускников, проводятся встречи с творческой работающей молодежью в университете и на их рабочих местах в проектных мастерских.

Конечно, какие именно инновационные образовательные технологии из широко известного спектра [223] применять при работе с одаренным студентом, преподаватель будет решать индивидуально в каждом конкретном случае. Как следует из интервью с педагогами ВолгГМУ, работа с одаренными студентами способствует их личностно-профессиональному развитию.

Самостоятельная работа слушателей, осваивающих профессиональную педагогическую переподготовку, аккумулировалась в создание портфолио, что способствовало освоению современной технологии накопления и систематизации информации, выработке навыков рефлексии педагогической деятельности. В ходе повышения педагогической квалификации самостоятельная работа слушателей заключалась в выполнении образовательных проектов, что обеспечивало дифференцированный подход к обучаемым преподавателям и возможность организовывать индивидуальную и групповую работу.

Например, традиционное групповое обучение на цикле повышения квалификации «Использование системы дистанционного обучения "Мoodle"», дополнено индивидуальным выполнением самостоятельной работы, что позволило каждому обучающемуся преподавателю разработать полноценное занятие для студентов в данной технологии.

В процессе педагогической практики, согласно ДПП «Педагог профессионального образования, дополнительного профессионального образования», слушатели помимо проведения занятий со студентами на своей кафедре проводили экспериментальную апробацию внедренных инновационных педагогических технологий, основанную на плане эксперимента по классификации Дж. Кемпбелла, а полученные результаты докладывали на методическом совещании своей кафедры.

Тематика выпускных квалификационных работ всегда практико-ориентированная и интересна преподавателям. Цикл профессиональной переподготовки «Педагог профессионального образования» завершается публичной защитой выпускных квалификационных работ. Председатель комиссии ИГА (2017), профессор кафедры специальной педагогики и психологии ВГСПУ д. п. н. Е. М. Сафронова выразила удовлетворение глубоким погружением преподавателей ВолгГМУ в проблемы педагогики высшей школы, отметила достойный уровень представленных работ и их практическую направленность.

Приведем результаты нескольких наиболее ярких исследований, демонстрирующих широкий спектр научно-педагогических интересов преподавателей ВолгГМУ.

Так, анализ трех технологий обучения на практических занятиях по дисциплине «Неврология» позволил ассистенту В. В. Думцеву выявить по данным анкетирования студентов и по результату объективного контроля, что только кейс-стади и игра показывают лучший результат, их целесообразно применять в учебном процессе кафедры. Интересный подход к созданию проблемно-ориентированной среды на занятиях по факультетской терапии обосновала ассистент, к. м. н. С. В. Толмачева. Разработка графов логической структуры с обозначением на русском, латинском и английском языках, выполненная Д. В. Королевым на кафедре анатомии человека, способствует оптимизации обучения как отечественных, так и зарубежных студентов. Исследование синдрома эмоционального выгорания проведено у студентов — ассистентом Ю. В. Цыбуля, у преподавателей — И. В. Кострюковой. Обобщение опыта применения игровых технологий в преподавании психиатрии представили ассистент Н. А. Черная, терапии — О. Е. Гальченко и Р. В. Видикер.

Выпускные работы по окончанию каждого цикла повышения квалификации демонстрируют полученные умения и ориентированы на совершенствование педагогического мастерства и создание проекта.

Варианты проектов: 1) обобщение инновационного педагогического опыта в виде статьи; 2) методическая разработка по формированию электронных образовательных ресурсов или применению информационно-коммуникационных технологий в фонде оценочных средств; 3) разработка интерактивного кейса, веб-квеста, ментальной карты, мобильного приложения, 4) разработка рабочей тетради для студентов по преподаваемой дисциплине. Защита проекта проходит на итоговой конференции каждого цикла.

Работы слушателей ПК обобщают лучшие практики – инновационные или с элементами новаций – как дидактические, так и воспитательные. Так, проект доцента к. м. н. А. А. Малолеткова посвящен реализации потенциала проблемно-ориентированной образовательной среды на кафедре ортопедической стоматологии с курсом клинической стоматологии, а особенности

постдипломного обучения на кафедре ортодонтии аккумулированы в работе к. м. н. доцента Е. А. Огонян. Исследование коллектива авторов кафедры гистологии, эмбриологии, цитологии обобщает опыт использования мультимедийных форм обучения в преподавании морфологических дисциплин. Компетентностноориентированные технологии в преподавании эпидемиологии анализировались в проекте к. м. н. доцента В. Г. Божко. Разработке методических подходов оптимизации учебного процесса с использованием оценки личностных качеств студентов было посвящено исследование к. м. н. доцента кафедры медицины катастроф А. Д. Доники. Актуальную тему представил Н. А. Рогов «Тренинг как инструмент активного обучения провизоров», что вызвало много вопросов от заинтересованных слушателей. Опыт по художественно-эстетическому просвещению студентов как методу оптимизации воспитательной работы в вузе медицинского профиля представил к. м. н. ассистент кафедры терапевтической стоматологии С. В. Крайнов. С большим вниманием и интересом на итоговой конференции были выслушаны выступления С. Н. Щавы «Рабочая тетрадь в учебном процессе на кафедре дерматовенерологии», Н. В. Ивановой «Особенности преподавания дерматовенерологии студентам из Малайзии и Индии» (каф. дерматовенерологии), Е. П. Чернышова «Организация самостоятельной работы студентов на кафедре амбулаторной и скорой медицинской помощи». Этическая практика образовательного процесса, представленная в работе С. П. Ивашева (каф. общей и клинической психологии), вызвала особенно большой интерес, поскольку свидетельствовала о глубинном понимании преподавателями ВолгГМУ своей миссии.

Неподдельный интерес на цикле «Актуальные проблемы управления образовательным процессом» вызвала работа д. м. н. завкафедрой общей гигиены и экологии профессора Н. И. Латышевской, освещающая опыт методической разработки и прове-

дения первого в университете квеста со студентами как инновационной формы контроля.

Анализ деятельности школы педагогического мастерства ВолгГМУ позволяет выявить группы новых тенденций.

- 1. На курсе педагогики и образовательных технологий дополнительного профессионального образования:
- расширен спектр ДПП, совокупность которых позволяет своевременно и гибко реагировать на изменения в высшей школе и вооружать преподавателей университета необходимыми компетенциями;
- изменилась адресность и целевая ориентация ряда программ;
- в содержание программ включены материалы последних научных исследований по тематике высшей медицинской школы, например технология самоорганизации педагогической деятельности О. М. Коломиец;
- в преподавании использованы элементы опережающего обучения анализ принципов обучения будущего;
- шире стали использоваться возможности событийного образования участие преподавателей в мастер-классах, вебинарах, круглых столах, научно-практических конференциях. Например, за пятилетие было проведено 9 региональных научно-методических круглых столов по тематике:
 - ✓ «Педагогический эксперимент: современные подходы»,
 - ✓ «Теоретические аспекты педагогического эксперимента»,
 - ✓ «Практические аспекты педагогического эксперимента»,
 - ✓ «Теоретические аспекты инклюзивного образования в высшей школе: проблемы и перспективы» (4 круглых стола),
 - ✓ «Проблемы и перспективы инклюзивного обучения в высшей школе»,

- ✓ «Инклюзивное обучение в высшей медицинской школе».
- компетентностно оценивающим средством освоения ДПП и их модулей стало выполнение проекта при повышении педагогической квалификации и/или портфолио при профессиональной переподготовке;
- действует Центр педагогических инноваций, который 1) осуществляет сбор и анализ имеющегося педагогического инновационного опыта преподавателей университета, координацию научных исследований преподавателей университета в области образования; 2) способствует научно-педагогическому обеспечению инновационных процессов и программ модернизации профессионального образования в университете, разработке и внедрению образовательных и диагностических программ, инновационных технологий в практику работы системы повышения психолого-педагогической квалификации и переподготовки специалистов; 3) проводит консультирование профессорскопреподавательского состава ВолгГМУ по возникающим вопросам научно-методических разработок и внедрения в педагогическую практику новых подходов, методов, образовательных технологий и других инноваций в коллективном и индивидуальном порядке, в том числе с использованием средств ИКТ.
- 2. Вторая группа тенденций отражает изменения, происходящие с преподавателями ВолгГМУ в процессе их профессионально-педагогического развития:
- преподаватели креативно подходят к повышению квалификации, причем делятся своим опытом как в процессе обучения на выбранном цикле, так и в ходе сотрудничества с Центром педагогических инноваций ВолгГМУ;
- отдельные преподаватели, повысившие квалификацию на одном цикле, стремятся пройти обучение и на другом цикле.
 Среди обучающихся преподавателей были и молодые мамы, приступившие к работе после декретного отпуска. По закону

они могли повышать квалификацию через год, но понимание, что в методике и технологиях обучения произошло много изменений, и желание не отстать привело их в учебные классы курса педагогики и образовательных технологий ДПО;

- на обучение по ДПП профессиональной переподготовки и повышения квалификации приходят по нескольку сотрудников с одной кафедры, что позволяет им на занятиях в малых группах адаптировать новые умения в образовательную практику с учетом специфики преподаваемой дисциплины;
- расширяется межкафедральное научное взаимодействие, следствием чего стало возрастание публикаций статей в рецензируемых журналах по тематике педагогики высшей школы.

3.4. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МЕДИЦИНСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ

Как никто не может дать другому того, что не имеет сам, так и не может развивать, образовывать и воспитывать других тот, кто не является сам развитым, воспитанным и образованным. Он лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над собственным воспитанием.

А. Дистервег

Поскольку система непрерывного педагогического образования и развития преподавателей медицинских вузов находится на современном этапе в стадии становления, то представляется

целесообразным рассмотреть возникающие проблемы и очертить перспективы. Общая выборка преподавателей, участвовавших в исследовании, составила 485 человек.

По данным анализа психолого-педагогической литературы [57, 59, 71, 72, 121, 194] и обобщения существующей педагогической практики, в том числе мнения преподавателей, проходивших профессиональную переподготовку и повышение квалификации, удалось сформулировать проблемы непрерывного педагогического развития педагогов медицинских вузов и наметить перспективы их решения (табл. 19). Выделено две группы проблем: организационно-методические и психолого-педагогические.

Таблица 19 Проблемы непрерывного педагогического развития педагогов медицинских вузов и перспективы их решения

№п/п	Проблема	Перспективы решения		
	Организационно-методические			
1	Гетерогенность	ПП преподавателей медико-		
	профессорско-	биологических и клинических дисциплин;		
	преподавательского	организация практических занятий ПК		
	состава по базовому	отдельно для преподавателей дисциплин		
	педагогическому	гуманитарного и клинического		
	образованию	(медико-биологического) блоков		
2	Сочетание обучения	Негативный момент – большая нагрузка –		
	на курсах ПК	можно нивелировать, если занятия ПК		
	с преподаванием	ориентированы на практику и вновь по-		
	студентам	лученные знания, умения сразу апроби-		
		руются преподавателями в обучении		
		студентов		
3	Преподаватели кли-	Педагоги-врачи полагают, что организа-		
	нических кафедр	ция НПР не должна копировать НМО, так		
	участвуют в системе	как учет набора кредитов в двух системах		
	непрерывного меди-	затруднителен. Предпочтительным явля-		
	цинского образова-	ется организация НПР по образцу Школы		
	ния (НМО)	педагогического мастерства ВолгГМУ		

№п/п	Проблема	Перспективы решения
4	Диссоциация фор-	Интеграция в рамках Школы педагогиче-
	мального и нефор-	ского мастерства
	мального образования	
5	Финансовые огра-	1. Поскольку при выборе научной конфе-
	ничения участия:	ренции по специальности или по педаго-
	1) в событийном	гике педагоги-врачи всегда делают выбор
	образовании;	в пользу первой, то шире использовать
	2) в ПК в вузах дру-	возможности региональной образова-
	гих городов, вузов	тельной среды: круглые столы, мастер-
		классы, конференции; организовывать в
		своем вузе и участвовать в мероприятиях
		педагогического, классического и др.
		университетов региона при финансовой
		поддержке администрации вуза;
		2) предоставить большой выбор актуаль-
		ных дополнительных профессиональных
		программ в своем вузе, шире использо-
		вать педагогические вебинары, дистанци-
		онное обучение
6	Отсутствие единого	Дополнить общение на страницах журна-
	педагогического	ла сообщества медицинских преподавате-
	пространства	лей «Медицинское образование и про-
	дополнительного	фессиональное развитие» сетевым взаи-
	профессионального	модействием кафедр и курсов педагогики
	образования для	медицинских вузов (обмен инновацион-
	преподавателей ме-	ным опытом, методическими материала-
	дицинских вузов	ми и т. д.)
		лого-педагогические
7	Мотивация к про-	Повышение престижа преподавания пу-
	фессиональному	тем вознаграждения по результатам рей-
	развитию по специ-	тинга преподавателей, выполнения эф-
	альности больше,	фективного контракта; при этом исполь-
	чем к педагогиче-	зовать все приемы мотивации на занятиях
	скому развитию	ПК, дать возможность преподавателю в
		ходе ПК проявить свой талант и навыки
		преподавания

№п/п	Проблема	Перспективы решения
8	Научная работа ори-	Заинтересовать – при ПП предоставить
	ентирована на базо-	выбор тем выпускных квалификационных
	вую специальность,	работ действительно актуальных для пре-
	а не на тематику	подавателей; помочь преодолеть неуве-
	педагогики высшей	ренность в проведении педагогического
	школы	эксперимента, при ПК помочь обобщить
		педагогический опыт в процессе подго-
		товки публикации
9	Педагогическое раз-	На занятиях ПП и ПК реализовать инно-
	витие преподавате-	вационные технологии, задания на целе-
	лей часто ситуатив-	полагание, рефлексию, выстраивание
	ное, целеполагание	собственной траектории педагогического
	краткосрочное, нет	развития, подводить преподавателей к
	достаточной ре-	персонализированному обучению, кото-
	флексии	рое позволит самим определять страте-
		гию и темпы своего обучения и развития

Наиболее сложной из организационно-методических проблем является проблема интеграции формального, неформального образования и саморазвития преподавателей, что потребовало создания концепции и новой модели непрерывного педагогического развития. Данная проблема находится в русле наиболее значимых тенденций, а широкое внедрение новых форм повышения квалификации: сетевой, дистанционной и индивидуальной - поможет в ее решении. Совершенствование подготовки преподавателей медицинских и фармацевтических вузов, и их непрерывное профессиональное развитие является базисом для обеспечения качественного медицинского образования. Подготовка высококвалифицированных кадров для здравоохранения будет эффективной, если врач-педагог постоянно совершенствуется не только в собственной (медицинской) специализации, но и уделяет внимание формированию профессионально-педагогической компетентности, имеет возможности для обмена педагогическим опытом с коллегами.

3.5. ДИССЕМИНАЦИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Целью инновации является применение; ее цель не знание само по себе, а эффективное изменение.

Питер Ф. Дракер

Преподаватель, являясь одним из основных субъектов высшего образования, внедряет в образовательную практику нововведения и выступает ответственным за качество подготовки обучающихся [236, 101, 313]. Вопросу о путях реализации психолого-педагогических инноваций в высшей школе уделяется серьезное внимание в отечественной педагогической науке [3, 13, 129].

Инновации, пришедшие в медицинские вузы страны в XXI веке, касаются научной жизни медицинского университета (прошла градация вузов на федеральные, национальные исследовательские, классические университеты), технологического обеспечения деятельности высшей школы (компьютеризация и информатизация всех сторон вузовской жизни, использование симуляционного и виртуального обучения медицине), и собственно образовательного процесса.

Нельзя не согласиться с О. Ф. Фефеловой, что «движение за инноватику в образовании приобрело характер общественнопедагогического движения, в котором проявляется новая позиция образования как выход к общественной и социальной практике, то есть практике "выращивания человеческого в человеке"» [290].

Проблеме инноваций в российской образовательной системе стали уделять внимание с 80-х гг. XX века, когда в работах

В. Ф. Взятышева, Л. Ф. Вязниковой, Л. И. Романковой, В. Е. Шукшунова, П. Г. Щедровицкого были научно обоснованы и введены в категориальный аппарат педагогики понятия «новшество», «нововведение», «инновация», а термины «инновации в образовании» и «педагогические инновации» стали рассматриваться как синонимы.

Представление об инновационной деятельности в образовании, ее основе, структуре, закономерностях, механизмах формировалось в исследованиях К. Ангеловски, В. И. Загвязинского, М. В. Кларина, Н. Я. Наина, Л. С. Подымовой, М. М. Полякова, М. М. Поташника, А. И. Пригожина, В. А. Сластенина, а об особенностях инновационных процессов в содержании образования в трудах Ю. А. Карповой, К. П. Мирошниченко, П. И. Самойленко, А. В. Сергеевой, Н. Л. Степанова, А. В. Хуторского.

Вопросам выявления механизмов и подходов внедрения инновационных технологий в практику образования, определения значимости факторов, влияющих на развитие инновационных технологий, посвящены исследования Ю. А. Карповой, Т. С. Назаровой, Д. В. Чернилевского.

Классификации инноваций разрабатывались в трудах А. В. Лоренсова, С. Д. Полякова, М. М. Поташкина, О. Г. Хомерики по таким основаниям, как характер и масштаб вносимых изменений, степень новизны и предметного содержания, а также по масштабу использования, по источнику возникновения и видам деятельности.

Управление инновационной деятельностью в образовании, а также управление сопротивлениям изменениям, в том числе и исследование психологических барьеров в инновационной деятельности педагога и путей их преодоления, рассмотрены в исследованиях Н. Д. Малахова, В. И. Рыбаковой, В. Брут, С. Д. Полякова, Н. Р. Юсуфбековой.

Современные российские исследователи определяют новшество как «средство, новый метод, методику, технологию», а инновацию как процесс освоения этого средства. Под инновационным процессом авторами подразумевается «комплексная деятельность по созданию освоению использованию и распространению новшеств». Инновации имеют свой жизненный цикл – разработка, внедрение, насыщение, диффузия, рутинизация. Российские ученые предлагают следующую структуру инноваций в сфере образования:

- деятельностная структура представляет собой совокупность целей, задач, содержания, форм методов результатов;
- субъектная структура изменение функциональных ролей субъектов образовательного процесса;
- уровневая структура инновации внедряются на различных уровнях образовательные госстандарты, программы и деятельность отдельных вузов, факультетов, кафедр;
- содержательная структура изменение представлений о структуре, системе и глубине знаний, передаваемых студентам;
- управленческая структура планирование, организация, руководство, контроль.

Под педагогической инновацией принято понимать нововведение в педагогическую деятельность, изменения в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повышение их эффективности.

Инновационные процессы в образовании выступают объектом пристального изучения многих исследователей. Направления таких изысканий представлены на рис. 14.

Таким образом, инновации в образовательном процессе – это позитивное качественное изменение, направленное на существенное улучшение результативности подготовки учащихся, при определенном соотнесении с затраченными материальными и иными ресурсами, затрагивающее корректировку целей и за-

дач, изменение содержания, методов и форм деятельности. Инновации в образовательном процессе медицинского вуза имеют свою структуру и специфику.



Рис. 14. Области научных исследований в педагогической инноватике

Педагогический опыт является одним из источников научного знания в педагогике. Ряд исследований посвящен проблеме обобщения и распространения инновационного педагогического опыта, внедрения его результатов в педагогическую практику. Сделан акцент на становление субъекта инновационной

деятельности в системе непрерывного образования в трудах Г. И. Герасимова, Ю. В. Громыко, Т. М. Ковалева, Г. Д. Кошелевой, Л. А. Мокрецовой, Т. С. Перекрестова, В. А. Сластенина, В. И. Слободчикова, Е. Н. Францевой. Инновационный педагогический опыт предстает как категория педагогической науки и феномен образовательной практики.

Типологизация педагогического опыта основывается на учете степени влияния опыта на состояние теории и практики образования, что позволяет выделить виды опыта: личный, массовый, передовой педагогический опыт, преобразовательный педагогический (новаторский) опыт, инновационный педагогический опыт. Если передовой педагогический опыт возникает из массового опыта, превосходя его по отдельным параметрам или в целом, например по актуальности, новизне, воспроизводимости, стабильности и эффективности результатов, то под инновационным (творческим) педагогическим опытом понимают высшую степень проявления передового педагогического опыта. Для инновационного педагогического опыта присуща системная перестройка преподавателем своей деятельности на основе принципиально новой идеи или совокупностей идей, следствием чего становится значительное и устойчивое повышение эффективности педагогического процесса.

Как полагают преподаватели-инноваторы, педагог может проявить себя в качестве разработчика, создателя, пользователя, исследователя и распространителя новых теорий, концепций, технологий обучения и воспитания студентов.

Термином «диссеминация», предложенным В. И. Слободчиковым, характеризуют процесс внедрения результатов инновационной деятельности в массовую образовательную практику.

Феномен диссеминации, выражая достижения инновационной практики в образовании, рассматривается педагогическим сообществом как явление, представляющее новые возможности

для работы с педагогическим опытом. Сопоставление исследований диссеминации инновационного опыта свидетельствует, что большая часть научно-исследовательских работ ориентирована на обобщение и распространение инновационного опыта в средней школе. Профессиональное образование в аспекте инновационной деятельности изучалось А. П. Беляевой, М. В. Клариным, Н. А. Колесниковым, В. И. Эйдельнантом. В высшем профессиональном образовании, в отличие от общего среднего образования, основное внимание исследователей сосредоточено на собственно инновационном процессе, а не на рефлексии педагогического опыта и его распространении. Внедрение инновационного педагогического опыта в практику образования исследовалось через раскрытие его механизмов Э. П. Бронниковой, В. Л. Дубининым, И. А. Ижбулатовой, И. Т. Салаховой, О. В. Тулуповой. Анализ опыта как нового типа взаимоотношений между педагогикой как наукой и образовательной практикой описано в трудах Г. А. Игнатьевой, Л. Г. Никитиной, В. В. Николиной, С. Д. Полякова.

В высшей профессиональной школе среди ученых, актуализирующих механизмы исследования и обобщения передового педагогического опыта в системе послевузовского образования, следует выделить Т. Ф. Кулдавлетова, А. И. Курзину, В. А. Мижерикова, С. Г. Молчанова, И. А. Ситникову, Л. В. Ушенину.

Проведенный анализ научных работ по педагогической инноватике выявил:

- незначительное количество исследований, посвященных диссеминации инновационного опыта в высшей профессиональной школе;
- в теоретических исследованиях в большей степени затрагиваются общие организационно-методические и психологические подходы, а не работа с личностью педагога реципиента инновационного педагогического опыта;

- отсутствуют обзоры, посвященные диссеминации инновационного педагогического опыта в высшей медицинской школе.

Почему же важно знать все аспекты диссеминации инновационного опыта в высшей медицинской школе? Данный вопрос — многогранный, рассмотрим ответ на него лишь с нескольких основных позиций.

Во-первых, обратимся к закономерностям педагогической инноватики, выявленным Н. Р. Юсуфбековой:

✓ Необратимая дестабилизация педагогической среды, при которой целостные представления о каких-либо педагогических процессах или явлениях начинают разрушаться так, что впоследствии оказывается невозможным их восстановить, что сопровождается издержками, связанными с кадровыми и духовными возможностями педагогического сообщества.

✓ Финальная реализация инновационного процесса означает, что рано или поздно, сознательно либо стихийно такой процесс должен реализоваться.

✓ Стереотипизация педагогических инноваций свидетельствует, что нововведение, реализуемое в педагогической практике, имеет тенденцию превращаться в стереотип мышления и практического действия.

✓ Для педагогических инноваций характерна цикловая повторяемость, возвращаемость [308].

Согласно приведенным закономерностям, выстраивается логическая цепочка: чтобы улучшить качество профессиональной подготовки студентов в вузе, следует применять инновации, а для скорейшей реализации инновационного процесса требуется, чтобы в этап стереотипизации включилось максимальное число педагогов, что станет возможным только при использовании всех возможностей для диссеминации инновационого педагогического опыта.

Во-вторых, мы полагаем, что диссеминация инновационного педагогического опыта во многом обуславливает конкуренто-способность университета, поскольку реализует потребность не только в «практикоориентированной науке», но и в «наукоориентированной практике» [269], выражением чего становится интеграция науки в образовательный процесс медицинского вуза – единство образования, научных исследований и клинической практики.

В-третьих, в Волгоградском государственном медицинском университете систематически разрабатываются и реализуются программы инновационного развития вуза, успешное выполнение которых во многом обусловлено готовностью каждого преподавателя и всего коллектива к воплощению инновационного опыта в жизнь, а для этого необходимо знать возможности и пути его распространения в медицинском вузе.

Исследователи с разных точек зрения характеризуют инновационные педагогические процессы, но нам представляется наиболее корректным представление В. Сластенина и соавторов: «В понимании сущности инновационных процессов в образовании лежат две важнейшие проблемы педагогики — проблема изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта и проблема внедрения достижений психологопедагогической науки в практику. Следовательно, предмет инноватики, содержание и механизмы инновационных процессов, должны лежать в плоскости объединения двух взаимосвязанных между собой процессов, рассматриваемых до настоящего времени пока изолированно, то есть результатом инновационных процессов должно быть использование новшеств, как теоретических, так и практических, равно и таких, которые образуются на стыке теории и практики» [267].

Стратегия непрерывного образования в течение жизни обуславливает прикладной характер образовательных инноваций,

а именно решение задачи формирования инновационного мышления выпускника вуза.

Инновационные образовательные проекты повышают способность медицинских российских вузов обеспечивать необходимый уровень образования, поддержку совершенствования управления вузами, содействуют расширению отечественного и международного сотрудничества, а также увеличивают профессиональную мобильность учебного и научного персонала. Различие между традиционной и инновационной системой образования заключается, прежде всего, в целевой установке, которая реализуется посредством принципиально разных образовательных технологий. Инновации в образовательном процессе — это позитивное качественное изменение, направленное на существенное улучшение результативности подготовки обучающихся, при определенном соотнесении с затраченными материальными и иными ресурсами, затрагивающее корректировку целей и задач, изменение содержания, методов и форм деятельности.

В Волгоградском государственном медицинском университете диссеминация инновационного педагогического опыта осуществляется как на общеуниверситетском уровне, так и на кафедральном и проходит подготовительный и процессуальный этапы. Подготовительный этап диссеминации инновационного опыта заключается в выявлении субъектов, объектов диссеминации, определении этапов и форм распространения педагогического опыта на различных уровнях. Среди субъектов диссеминации инновационного педагогического опыта существенная роль отведена как организаторам процесса диссеминации, так и носителям инновационного опыта, преподавателям — реципичетам нововведения, пользователям инновационного педагогического опыта.

Организатором обобщения инновационного педагогического опыта и его распространения в университете выступает

Совет по качеству и инновационным технологиям в образовании, возглавляемый ректором.

Совет по качеству и инновационным технологиям в образовании реализует диссеминацию опыта посредством иерархически выстроенной системы (учебное управление, организационно-методическая контрольная комиссия, учебно-методический отдел, учебные, научные, клинические подразделения университета), опирается на данные лаборатории социологических исследований и менеджмента, а также внутреннего и внешнего аудита, и осуществляет обратную связь с работодателями. Созданная структура позволяет управленцам и методистам всех уровней не только создавать условия для инноваций в образовательном процессе вуза, но и обеспечить возможности диссеминации инновационного педагогического опыта.

Стратегию непрерывного психолого-педагогического образования преподавателей университета помогает реализовать Центр педагогических инноваций. Процессуальный этап диссеминации инновационного педагогического опыта включает последовательно осмысление опыта, его изучение, обобщение, описание и распространение. На основе обобщения и описания инновационного опыта методистами учебно-методического отдела разрабатываются рекомендации и положения, которые тиражируются и направляются на кафедры.

Объектами диссеминации педагогического опыта выступают образовательные ресурсы, подлежащие распространению, такие как: учебно-методические пособия, дидактические материалы, авторские программы, инновационные технологии обучения, воспитания и т. д. Такие объекты разрабатываются на кафедральном уровне, проходят экспертизу на методическом совещании кафедры, учебно-методической комиссии факультета, а затем утверждаются Центральным методическим советом ВолгГМУ. Одним из условий распространения инновационного

педагогического опыта считают приведение опыта в такой вид, который позволил бы методически корректно, структурированно, технологично воспринять его и реализовать в конкретной образовательной ситуации. Ступенчатость экспертизы как раз и позволяет сделать объект инновационного опыта наглядным и доступным для внедрения.

Формы распространения педагогического опыта различны и их выбор зависит от уровня. На уровне пространства высшего медицинского образования формами диссеминации педагогического опыта являются выступления педагоговинноваторов на всероссийских и международных конференциях, участие в совместных с коллегами проектах (например проект Темпус IV «Система обучения в течение жизни для преподавателей медицинских вузов»), публикации в отечественных и зарубежных изданиях, проведение мастер-классов (например мастер-класс в форме тренинга «Создание образовательной среды кафедры в медицинском вузе» на Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Профессиональная компетентность преподавателя медицинского вуза как условие повышения качества образования», 2014 г., Омск).

На региональном уровне распространение инновационного педагогического опыта осуществляется посредством ежегодного участия в региональном форуме «Образование в Волгоградской области», в организации и проведении круглого стола «Опыт повышения квалификации преподавателей Волгоградского государственного медицинского университета», участия в региональных педагогических конференциях.

Формы распространения педагогического опыта различны и их выбор зависит от уровня – общеуниверситетского либо кафедрального (см. табл. 20).

Уровни и формы распространения инновационного педагогического опыта

Общеуниверситетский уровень

выступление на ЦМС

участие в научно-методических конференциях

участие в круглых столах,

участие в тематических семинарах-тренингах

свободный обмен инновациями между коллегами в рамках циклов повышения психолого-педагогической квалификации

выполнение выпускных квалификационных работ преподавателей на цикле повышения квалификации

презентация результатов инноваций в многотиражной и научной печати

знакомство с педагогическими находками врачей-педагогов, приглашенных из университетов других городов и стран

диссеминация опыта в режиме сетевого общения преподавателей

Кафедральный уровень

взаимное посещение лекций с последующим анализом и обсуждением на методических совещаниях

взаимное посещение занятий с последующим анализом и обсуждением на методических совещаниях

кафедральные семинары по обмену опытом

деятельность педагогов-наставников, передающих инновационный опыт молодым сотрудникам

Обращаясь к диссеминации инновационного опыта, преподаватели курса при организации и проведении циклов повышения психолого-педагогической квалификации педагогов медицинского университета решают следующие задачи:

- мотивация к освоению инновационного опыта,
- работа с личностью педагогов-инноваторов,
- работа с личностью педагогов-реципиентов инновационного опыта

Обучение с опорой на опыт в системе повышения квалификации преподавателей медицинских вузов позволяет структурировать опыт слушателя:

- исходный опыт, имевшийся у слушателя до его обучения в системе повышения квалификации;
- новый опыт, приобретенный в ходе взаимодействия с коллегами и превращения чужого опыта в свой;
 - новый опыт, полученный в процессе обучения;
- опыт применения полученных умений в преподавании своей дисциплины студентам;
 - опыт рефлексивно-оценочной деятельности слушателя.

Свободный обмен инновациями между коллегами на семинарах позволяет каждому почувствовать себя творцом. Например, преподаватель кафедры неврологии рассказала о проведении семинара-конференции в новом формате. Половина студентов двух пришедших на цикл неврологии групп получили задание подготовить сообщения по конкретным темам занятия. На самом занятии к каждому студенту-докладчику прикрепили студента-художника (обеспечили ватманом, фломастерами) и предложили в течение 30 минут подготовить к каждому сообщению иллюстрации. Конференция, проведенная далее, вызвала большой интерес у студентов, так как каждый человек участвовал в работе. Слушатели не только рассказывали об инновациях на своей кафедре, но готовили презентации, видеофильмы с результатами инноваций.

Сетевое общение слушателей, организованное преподавателями курса педагогики и образовательных технологий ДПО, также способствовало диссеминация опыта. Обучение в системе повышения психолого-педагогической квалификации позволяет осуществлять процессуальный этап диссеминации инновационного педагогического опыта (последовательное осмысление опыта, его изучение, обобщение, описание и распространение).

При внедрении инноваций существенным следует считать тот факт, что накопленные в течение десятилетий опыт и традиции отечественного медицинского образования представляют существенную ценность. Тем не менее вызовы времени современного общества довольно серьезны, меняется конъюнктура рынка труда, изменяются и представления о подготовленном выпускнике, способном отвечать всем многомерным требованиям к специалистам медицинского профиля. Соответственно, актуальной остается проблема поиска ресурсов более эффективного повышения психолого-педагогической квалификации преподавателей медицинского вуза, что позволило бы педагогаммедикам достойно отвечать на вызовы времени. Мы рассматриваем в качестве такого ресурса обучение на курсах повышения психолого-педагогической квалификации Волгоградского государственного медицинского университета с акцентом на актуализацию личностного и профессионального опыта преподавателей как ведущего фактора формирования психолого-педагогический условий для реализации инноваций.

Главным педагогическим условием реализации инновационных подходов к обучению студентов медицинского вуза является то, что в настоящее время педагогам медицинского университета необходимо в той или иной степени изменить свои представления о методике обучения. При этом возникает проблема распространения инновационного педагогического опыта по вопросу внедрения новых активных, интерактивных и других методов, форм обучения. Основой для данных изменений является обеспечение синтеза теории и практики — важно внедрять современные образовательные технологии в практику обучения при глубоком знании педагогической теории.

Психологическими условиями реализации инноваций следует считать необходимость полнее учитывать личностные особенности студентов, реализовывать на практике все последние инновационные тенденции педагогической психологии. Для этого педагогу медицинского университета необходимо не только опираться на имеющийся у студентов опыт и уровень развития, а также максимально использовать полученный и имеющийся опыт и знания с учетом изменившихся требований в контексте последних достижений педагогики высшей школы.

Следует особо отметить, что не все преподаватели готовы изменить свои подходы и представления о подготовке студентов в силу устоявшихся установок на приоритет традиционных методов обучения, ведущей роли преподавателя, преимущества отечественной модели обучения перед зарубежными. Школа педагогического мастерства выступает как инструментом формирования условий для изменения представлений педагогов о многих аспектах педагогического процесса, так и ресурсом диссеминации инновационного педагогического опыта.

Основным фактором реализации инноваций становится формирование психолого-педагогической готовности к осуществлению эффективной преподавательской деятельности в условиях модернизации, что является одной из главных задач Школы педагогического мастерства.

Следует признать, что эффективное обучение преподавателей медицинского вуза возможно только при условии учета и актуализации имеющегося опыта и знаний, специфики дисциплин кафедр клинического и неклинического профилей, возможности создания условий для индивидуального научного поиска педагога в сфере инновационного образования. При этом ведется активный поиск всех возможных форм изучения зарубежного опыта: участие иностранных специалистов, доцентов и профессоров, поддерживающих связи с зарубежными университетами, отечественных педагогов — коллег, работающих в зарубежных медицинских вузах: в Великобритании, США, Малайзии и др.

Следующим направлением диссеминации инновационного педагогического опыта среди отечественных преподавателей следует признать приглашение иностранных специалистов для проведения публичных лекций и круглых столов с целью обсуждения актуальных вопросов методики обучения в высшей медицинского школе. ВолгГМУ активно участвует в международных проектах. Примером может служить участие ВолгГМУ в проекте TEMPUS IV по направлению «Система обучения в течение жизни для преподавателей медицинских вузов», что создавало вектор поиска позитивного опыта и его применения.

На каждой встрече с отечественными и европейскими коллегами происходил активный и плодотворный обмен, затрагивающий вопросы разработки и внедрения педагогических инноваций в практику высшей медицинской школы, обмен передовым опытом. Например, доктор Мишель Левек (медицинский факультет Страсбургского университета, Франция) рассказал не только об объективном структурированном клиническом экзамене как интерактивной форме контроля достижений студентов, но и о том, как формируется группа преподавателей, какие шаги они предпринимают, чтобы разработать и апробировать задания для такого экзамена.

Опыт такого общения представлен в учебно-методическом пособии «Компетентностно-ориентированное обучение в медицинском вузе» (раскрывает современные тенденции развития компетентностного подхода как одного из оснований модернизации российского образования, технологии обучения, позволяющие его реализовать, особенности построения образовательной среды медицинского вуза), а также в учебном пособии «Интерактивные методы обучения в медицинском вузе», один из разделов которого назван «Опыт европейских коллег».

Важным аспектом диссеминации педагогического опыта следует признать принцип немедленного внедрения данного

опыта в практику обучения студентов. Занятия по психологопедагогическим и организационно-методическим учебного процесса в системе повышения квалификации преподавателей медицинского вуза проходят согласно андрагогической модели – без отрыва от основной работы, в вечернее время либо дистанционно, что позволяет вновь приобретенный опыт, в частности по интерактивным методам и технологиям проведения занятия, оперативно реализовать в обучении студентов (принцип актуализации результатов обучения). В процессе обучения в системе повышения квалификации преподаватели медицинского университета вырабатывали ситуативную педагогическую готовность, приобретали новый опыт, который сразу использовали по назначению - в совершенствовании учебного процесса на своей кафедре, проводили рефлексивно-оценочную деятельность по анализу полученного результата и обменивались своим опытом с коллегами.

Предшествующий опыт слушателей системы повышения квалификации служит основой для рефлексии на каждом занятии, а соотнесение изучаемой темы с собственным педагогическим опытом и публичное обсуждение способствует изучению и освоению передового опыта.

В то же время мы полагаем нецелесообразным усиливать формализм и вводить информационные карты инновационного опыта педагога, как принято в средней школе. Работа с педагогическим опытом в медицинском вузе должна проводиться в русле ориентации на выявленные в ходе диагностики противоречия, интересы, возможности каждого преподавателя и коллектива подразделения. Во главе угла должно быть внимательное отношение к преподавателю – носителю и реципиенту инновационного опыта, как к творцу и профессионалу.

Групповая и индивидуальная работа преподавателей курса педагогики и образовательных технологий ДПО со слушателями

в процессе повышения квалификации способствует формированию отрефлексированной потребности в обобщении и распространении инновационного педагогического опыта в медицинском вузе, диссеминации такого опыта.

Формирование психолого-педагогических условий реализации инновационного обучения в высшей медицинской школе заключается, прежде всего, в актуализации личностного и профессионального опыта преподавателя медицинского вуза. Это ресурс, позволяющий управлять процессом внедрения инноваций, способствующий осознанию необходимости инноваций и обсуждению путей реализации инновационного образования.

Поскольку в процессе учебного занятия ситуация актуализации личностного и профессионального опыта слушателей крайне редко возникает самопроизвольно, то создание таких ситуаций проектируется заранее. Следовательно, действия преподавателей курсов повышения педагогической квалификации ВолГМУ по актуализации личностного и профессионального опыта слушателей направлены для решения следующих педагогических задач: повысить мотивацию преподавателей медицинского вуза к формированию компетентности в области профессионально-педагогической деятельности; способствовать осовосприятию педагогами-врачами педагогических знанному инноваций; содействовать установлению в сознании слушателей устойчивых связей между ранее накопленным и новым опытом познавательной и практической деятельности; обеспечить включенность в процесс профессионально-личностного развития.

Реализованная концепция Школы педагогического мастерства выступает одним из самых действенных инструментов диссеминации инновационного педагогического опыта, позволяет обеспечить актуализацию личностного и профессионального опыта слушателя, обмен этим опытом в среде коллег как основу внедрения инноваций в практику обучения.

Для того чтобы каждый член педагогического коллектива был готов к восприятию инноваций, которые появляются в учебновоспитательном процессе в новых постоянно изменяющихся условиях, необходимы:

- переориентация профессионального сознания и мышления на новые нестереотипные модели педагогической деятельности;
- вооружение новыми профессиональными знаниями и умениями, современными образовательными технологиями для реализации требований федерального государственного образовательного стандарта;
- освоение практических способов и методов персонализированного обучения студентов, помощь в сопровождении на пути индивидуальной траектории развития, выявление и прогнозирование самого процесса развития обучающегося;
 - непрерывное социокультурное развитие личности педагога.

Таким образом, инновационное образование высшей медицинской школы во многом кристаллизуется в деятельности обучающегося педагога-врача в системе повышения квалификации преподавателей медицинского вуза. Это позволяет представить актуализацию личностного и профессионального опыта слушателя как основу внедрения инноваций в практику обучения. Актуализация личностного и профессионального опыта преподавателя медицинского вуза в рамках курсов повышения квалификации может рассматриваться как ресурс, позволяющий управлять процессом внедрения инноваций, способствующий осознанию необходимости инноваций и обсуждению путей реализации инновационного образования.

Созданная в ВолгГМУ система диссеминации инновационного педагогического опыта позволяет эффективно внедрять его и тем самым решать задачи качественной подготовки студентов с одной стороны, и реализовывать стратегию непрерывного профессионального развития студентов и педагогов с другой.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Приоритетной целью системы образования является обеспечение качества образования, которое будет соответствовать не только российским, но и международным образовательным стандартам. Одной из главных целей медицинского образования, а также предметом научного поиска педагогики высшего медицинского образования, является переход от узкой научной направленности обучения к такому подходу, при котором в равной степени уделяется внимание развитию когнитивных и эмоциональных элементов клинической практики. Исключение гуманитарных наук из системы отечественного медицинского образования привело бы к неблагоприятным последствиям в данном аспекте.

Представляется целесообразным в современных условиях отказаться от технократической модели подготовки будущих врачей (то есть такой, где главный упор делается я на формирование исключительно клинического мышления выпускника, зачастую в ущерб формированию элементов системного гуманитарного мышления будущего медика). Педагогика призвана решить задачу подготовки современного конкурентоспособного специалиста с устойчивой системой ценностей, необходимым набором общекультурных и профессиональных компетенций, позволяющих качественно и ответственно выполнять профессиональные обязанности, что, в свою очередь, положительным образом скажется на сохранении престижа профессии врача, снизит рост недоверия к медицине, вызванного отчасти ее дегуманизацией.

Компетентностно-деятельностный подход к построению профессионального обучения и образования заменил систему обязательного формирования знаний, умений и навыков набором компетенций (комплексом компетенций), которые формируются

у обучающихся в процессе их деятельности на основе обновленного содержания. Компетентностно-деятельностный подход выступает в современных условиях совокупностью общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов с акцентом на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека эффективно действовать в различных ситуациях. Разграничение компонентов данного подхода на деятельностный и компетентностный условно и проводится лишь в теоретической плоскости, поскольку они неразрывно связаны друг с другом.

Имеется значительное число определений понятия «компетенция», однако большинство исследователей трактуют компетенцию как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетенции интерпретируются как единый согласованный язык для описания академических и профессиональных профилей и уровней высшего образования. Язык компетенций является наиболее адекватным для описания результатов образования.

В работе представлена концепция непрерывного педагогического развития преподавателей медицинских вузов (Школа педагогического мастерства ВолгГМУ). Согласно разработанной модели, формальное обучение реализуется на курсах с использованием компетентностно-деятельностного и андрагогического подходов, причем преподавателям предоставляется широкий спектр дополнительных профессиональных программ, позволяющих удовлетворить разные образовательные потребности. Неформальное образование, осуществляющее фактически

функцию психолого-андрагогической поддержки профессионального развития преподавателей Волгоградского государственного медицинского университета, выполняет Центр педагогических инноваций, который в противовес дискретно проводимым курсам действует постоянно и способствует научному поиску и диссеминации инновационного педагогического опыта отдельных преподавателей, научно-педагогических коллективов кафедр и подразделений Волгоградского государственного медицинского университета по актуальным проблемам среднеспециального и высшего профессионального образования.

Непрерывное педагогическое развитие работников вуза выражается в том, что преподаватели стремятся к освоению знаний, умений, владений (опыта деятельности), к пониманию психолого-педагогических основ обучения студентов в медицинском вузе. Компетентность профессионала, согласно представленным в работе определениям компетентности, непосредственно обусловлена выполняемой деятельностью в конкретной области, при этом особенно важна, с точки зрения ряда исследометодическая составляющая профессиональнователей, педагогической компетентности преподавателя высшей школы. Специфика деятельности преподавателя медицинского вуза заключается в наличии широкого спектра компетенций клинического профиля. В работе проиллюстрировано соответствие уровней развития профессионально-педагогической компетентности преподавателя клинических дисциплин уровням продуктивности педагогической деятельности. Рассмотрение указанных выше категорий в качестве методологического анализа темы исследования монографии дает возможность более глубоко оценить соотношение этих составляющих личности специалиста высшего профессионального медицинского образования и определить ориентир их акмеологического совершенствования (то есть непрерывного педагогического развития).

Концептуальные положения Школы педагогического мастерства ВолгГМУ подтверждены практикой. Преподаватели медицинского университета в процессе формального обучения в рамках курса педагогики и образовательных технологий дополнительного профессионального образования осваивают технологии опережающего обучения, особенности педагогической работы со слабоуспевающими студентами и одаренными обучающимися, что способствует подготовке педагогов-врачей к переходу от дифференцированного обучения к персонализированному обучению студентов. Персонализированное обучение студентов — способ проектирования и реализации образовательного процесса, в котором обучающийся выступает субъектом учебной деятельности, — рассматривают как основу для подготовки медиков к персонифицированной медицине.

Поскольку система персонифицированного обучения студентов в университете представляет собой сочетание возможностей, предусмотренных в рамках образовательной программы и осуществляемых в учебном процессе, и вариантов внеучебной образовательной работы, совокупность которых позволяет каждому определить свой индивидуальный путь к профессионализму, то педагогическую поддержку обучающимся может оказывать преподаватель, которому знаком теоретический аспект проблемы и который сам прошел этот путь.

Свободное владение педагогической технологией событийного образования, проектирование образовательных событий разного масштаба и уровня, кропотливая работа по распространению и внедрению инноваций в учебно-воспитательный процесс, создание личностно-развивающей образовательной среды университета, факультета, кафедры — вот неполный перечень возможностей для реализации творческого потенциала преподавателя в неформальном образовании при поддержке Центра педагогических инноваций.

Таким образом, саморазвитие педагога медицинского университета возможно только и исключительно с учетом его образовательных потребностей, выявляемых на стадии проектирования учебных программ курсов.

Становление профессиональной позиции педагога представляется развертыванием процесса оценки, отбора, создания средств обучения, педагогических технологий, техник, методик, которые адекватны образовательной среде развивающего типа и эффективны в становлении личности будущего врача и педагога.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- 1. *Абульханова-Славская, К. А.* Субъект и субъектность: проблема определения качеств / К. А. Абульханова-Славская. Текст: непосредственный // Развитие психологии в системе комплексного человекознания / отв. ред.: А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. Ч. 1. Москва: Институт психологии РАН, 2012. С. 49–62.
- 2. Aвдеев, P. Φ . Психотехнология решения проблемных ситуаций / P. Φ . Авдеев. Москва, 1997. 336 с. Текст: непосредственный.
- 3. *Аверин, В. А.* Инновационный подход как стратегия профессионального образования в XXI веке / В. А. Аверин, Е. Р. Зинкевич. Текст: непосредственный // Педиатр. 2012. Т. 3, N 4. С. 3—6.
- 4. *Аверин, В. А.* Теория и методика воспитательной работы в медицинском вузе: учебное пособие для преподавателей / В. А. Аверин, Е. Р. Зинкевич, О. С. Кульбах. Санкт-Петербург: СПбГПМА, 2011. 92 с. Текст: непосредственный.
- 5. Агафонова, И. Д. Реализация андрагогического подхода в организации дополнительного профессионального образования / И. Д. Агафонова. Текст: непосредственный // VII Всеросс. научно-практич. конф. «Модернизация системы образования на основе регулируемого эволюционирования»: сб. науч. статей: Ч. 8 (14 ноября 2008 г.). Москва; Челябинск: Образование, 2008. С. 118—125.
- 6. Аджмуллаева, Р. А. Становление практико-ориентированных методов обучения в высшей школе / Р. А. Аджмуллаева. URL: http://cyberleninka.ru/article/stanovlenie-praktiko-orientirovannyh-metodov- obucheniya-v-vysshey-shkole. Текст: электронный.
- 7. Александрова, М. В. Тенденции реформирования педагогического образования в классическом университете /

- М. В. Александрова, Р. М. Шерайзина. Текст: непосредственный // Человек и образование. 2011. № 1 (26). С. 8–12.
- 8. *Алексеева, Т. Б.* Культурологический подход в современном образовании: научно-методическое пособие / Т. Б. Алексеева. Санкт-Петербург: Книжный дом. 2008. 301 с. Текст: непосредственный.
- 9. *Алешина,* Э. С. Компетентностный подход в повышении квалификации педагогических работников / Э. С. Алешина. Текст: электронный // Международный научный журнал «Синергия наук». URL: http://senergy-journal.ru.
- 10. Амиров, А. Ф. Современные ориентиры медицинского образования в России / А. Ф. Амиров Текст: непосредственный // Высшее образование в России. 2008. № 3. С. 22–26.
- 11. *Андреев, А. А.* Интернет в системе непрерывного образования / А. А. Андреев Текст: непосредственный // Дистанционное и виртуальное обучение. 2005. № 12. С. 5—7.
- 12. *Андреев, А. Л.* Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев Текст: непосредственный // Педагогика. 2005. № 4. С. 19—27.
- 13. *Андреев, В. И.* Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие / В. И. Андреев. Казань: Центр инновационных технологий, 2013. 500 с. Текст: непосредственный.
- 14. *Андронов, В. П.* Профессиональное мышление врача и возможности его формирования / В. П. Андронов Текст: непосредственный // Психологическая наука и образование. 1999. $N \ge 2$. С. 33—45.
- 15. Андрух, О. Н. Компетентностная модель преподавателя вуза / О. Н. Андрух, А. С. Сидорова. Текст: непосредственный // Известия Института инженерной физики, 2014. № 2 (32). С. 81–84.

- 16. Аниськина, Н. Н. Новые горизонты дополнительного профессионального образования / Н. Н. Аниськина Текст: непосредственный // Высшее образование в России. 2013. N 3. С. 3—10.
- 17. *Аношкин, Н. К.* Психолого-педагогические основы формирования рефлексивного клинического мышления: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Аношкин Николай Кузьмич. Москва, 2001. 29 с. Текст: непосредственный.
- 18. Антология педагогической мысли России второй половины XIX начала XX века: учебное пособие / сост. П. А. Лебедев. Москва: Педагогика, 1990. 608 с. Текст: непосредственный.
- 19. *Ардаматский, Н. А.* Клиническое мышление, его воспитание и совершенствование: монография / Н. А. Ардаматский. Саратов: Приволж. книж. изд-во, 1992. 123 с. Текст: непосредственный.
- 20. Арнаутов, М. И. Историко-педагогический анализ становления и развития системы непрерывного педагогического образования / М. И. Арнаутов, Н. К. Сергеев Текст: непосредственный // Педагог: наука, технология, практика. –2011. № 2 (11). С. 5–15.
- 21. *Артюхина, А. И.* Образовательная среда медицинского вуза как фактор личностно-профессионального развития специалиста / А. И. Артюхина. Текст: непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2007. № 1. C. 73-78.
- 22. *Ахаян А. А.* Терминология дистанционной научнообразовательной деятельности с применением Internet-технологий / А. А. Ахаян. URL: http://domino.distera.ru (дата обращения: 16.08.2001). Текст: электронный.
- 23. *Ахмедова*, *М*. *М*. Профессионально-методическая компетенция преподавателя медицинского вуза / М. М. Ахмедова. Текст: электронный // Современные научные исследования

- и инновации. 2015. № 10 URL: http://web.snauka.ru/issues/2015/10/58472.
- 24. *Бабаева, М.* Э. Профессиональное самосовершенствование педагога / М. Э. Бабаева, Л. В. Краснюк. Текст: непосредственный // Молодой ученый. –2020. № 4 (294). С. 270–272.
- 25. Байденко, В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): методическое пособие / В. И. Байденко. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалиста, 2005. 114 с. Текст: непосредственный.
- 26. *Баталов, А. А.* Профессиональное мышление: философские проблемы: автореф. дис. . . . д-ра филос. наук: 09.00.01 / Баталов Анатолий Афанасьевич. Свердловск, 1986. 31 с. Текст: непосредственный.
- 27. *Бегалиева*, *С. Б.* О проектировании процессуальной модели формирования творческой активности будущего учителя / С. Б. Бегалиева Текст: непосредственный // Успехи современного естествознания. 2014. N24. С. 127—130.
- 28. *Безродная, Г. В.* Принципы компетентностного подхода в медицинском вузе / Г. В. Безродная, Д. А. Севостьянов, Т. А. Шпикс. Текст: непосредственный // Journal of Siberian Medical Sciences. 2008. № 2
- 29. *Белоновская, И. Д.* Культура профессионального саморазвития личности в медицинском образовании Текст: непосредственный // ДИСКУССИЯ. 2017. № 4 (78). С. 94.
- 30. *Беляева, Л. А.* Педагогическая деятельность в контексте философии образования / Л. А. Беляева. Текст: непосредственный // Педагогическое образование в России. 2010. № 3. С. 11–14.

- 31. *Бенин, В. Л.* О значении культурологического знания / В. Л. Бенин. Текст: непосредственный // Вопросы культурологии. 2012. \cancel{N} $\cancel{2}$ 1. \cancel{C} . 5–9.
- 32. *Бережнова, Д. Б.* Влияние образовательной среды на культурную идентификацию личности / Д. Б. Бережнова. Текст: непосредственный // Воспитательная среда вуза как фактор профессионального становления специалиста: межрегион. науч-практ. конф. Воронеж. 2001. С. 195–197.
- 33. *Бермус, А. Г.* Инфраструктура компетентностного подхода в гуманитарном образовании / А. Г. Бермус. Текст: непосредственный // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. Москва , $2007. C.\ 45-53.$
- 34. *Беспалько, В. П.* Слагаемые педагогической технологии: учебное пособие / В. П. Беспалько. Москва : Педагогика, 1989. 192 с. Текст: непосредственный.
- 35. *Бизяева, А. А.* Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия: учебное пособие / А. А. Бизяева. Псков: Изд-во Псковского гос. пед. ин-та им. С. М. Кирова, 2004. 216 с. Текст: непосредственный.
- 36. Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций (Книга-приложение 2) : научное издание / под ред. В. И. Байденко. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 220 с. Текст: непосредственный.
- 37. *Болотов, В. А.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков. Текст: непосредственный // Педагогика. 2003. N 10. С. 8—14.
- 38. *Болотов, В. А.* Педагогическое образование России в условиях социальных перемен: принципы, технологии, управление: монография / В. А. Болотов. Волгоград: Перемена, 2001. 290 с. Текст: непосредственный.

- 39. *Бондаревская, Е. В.* Теория и практика личностноориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростовна-Дону, 2000. – 352 с. – Текст: непосредственный.
- 40. *Бордовская, Н. В.* Педагогика: учебное пособие / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 304 с. Текст: непосредственный.
- 41. *Борытко, Н. М.* Компетентность «окивое знание» в структуре профессиональной деятельности педагога / Н. М. Борытко Текст: непосредственный // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. Москва: ИНЭК, 2007. С. 263—266.
- 42. *Брушлинский, А. В.* Субъект: мышление, учение и воображение. Избранные психологические труды / А. В. Брушлинский. 2-е изд., испр. Москва : Московский психологосоциального института; Воронеж : Модэк, 2003. 408 с. Текст: непосредственный.
- 43. *Бугаева, Т. К.* Интеграция личностной и профессиональной готовности медиков к труду в системе здравоохранения : автореф. дис. . . . д-ра мед. наук / Т. К. Бугаева. Москва , 1996. 36 с. Текст: непосредственный.
- 44. *Буева*, Л. П. Непрерывное образование в процессе перестройки / Л. П. Буева. Текст: непосредственный // Сборник докладов Всесоюзной конф. «Формирование единой системы непрерывного образования». Москва : Высшая школа, 1988. С. 17–22.
- 45. *Бухарина, Т. Л.* Психолого-педагогические аспекты медицинского образования: монография / Т. Л. Бухарина, В. А. Аверин. Екатеринбург: Рос. акад. наук, Урал. отд-ние, 2002. 402 с. Текст: непосредственный.
- 46. *Бухарова, Г. Д.* О категориально-понятийном аппарате профессиональной педагогики и образования / Г. Д. Бухарова Текст: непосредственный // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр.: Вып. 5. Москва : Владос-Пресс, 2007. С. 312–319.

- 47. Валеев, Γ . X. Подготовка студента педвуза к профориентационной работе: контекстный подход / Γ . X. Валеев Текст: непосредственный // Высшее образование сегодня. 2008. № 2. С. 30–32.
- 48. Ванчакова, Н. П. Преемственность профессионально-педагогического образования врачей в условиях медицинского вуза / Н. П. Ванчакова, В. А. Худик. Текст: электронный // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика: электрон. науч. журн. 2015. № 3 (9). URL: http://medpsy.ru/climp.
- 49. *Васильева, Е. Ю.* Обучение преподавателей медицинского вуза коммуникативным навыкам / Е. Ю. Васильева, Т. В. Тагаева. Текст: непосредственный // Alma mater (Вестник высшей школы). 2015. N 11. C. 70–75
- 50. Васильченко, С. Х. Формирование персональной образовательной среды на основе информационных технологий для реализации индивидуальных траекторий обучения (на примере корпоративного обучения): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Васильченко Светлана Хамзаевна. Москва, 2012. 25 с. Текст: непосредственный.
- 51. Вахтина, Е. А. Компетентностно ориентированные задания в самостоятельной работе студентов-медиков / Е. А. Вахтина, А. И. Артюхина. Текст: электронный // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». 2014. № 3 (30). URL: www.grani.vspu.ru/jurnal/35.
- 52. Вербицкая, Н. О. Образование взрослых на основе их жизненного (витогенного) опыта / Н. О. Вербицкая Текст: непосредственный // Педагогика. 2002. N2 6. С. 14—19.
- 53. Вербицкий, А. А. Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие / А. А. Вербицкий. Москва : МПГУ, 2017. 268 с. Текст: непосредственный.

- 54. Вершловский, С. Г. Система образования взрослых как объект прогнозирования / С. Г. Вершловский Текст: непосредственный // Человек и образование. 2010. N 1. С. 16—21.
- 55. Ветлугина, Е. И. Проблема готовности педагога к работе в условиях инклюзии. Текст: непосредственный // Материалы XLVI научной конференции преподавателей, аспирантов и студентов Академии психологии и педагогики Южного федерального университета (16—24 апреля 2018 г.) / под общ. ред. В. Д. Альперович. Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2018.
- 56. *Ветров*, *Ю*. Практико-ориентированный подход / Ю. Ветров, Н. Клушина. Текст: непосредственный // Высшее образование в России. 2002. № 6. С. 43–45.
- 57. *Виненко, В. Г.* Построение содержания непрерывного образования педагога. Системно-синергетический подход: монография / В. Г. Виненко. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1999. 244 с. Текст: непосредственный.
- 58. *Витвицкая, Л. А.* Развитие взаимодействия субъектов образовательного процесса университета : автореферат дис. ... д-ра пед. наук. / Витвицкая Л. А. Оренбург, 2012. 42 с. Текст: непосредственный.
- 59. *Владиславлев, А. П.* Непрерывное образование: проблемы и перспективы: методические рекомендации / А. П. Владиславлев. Москва: Молодая гвардия, 1978. 175 с. Текст: непосредственный.
- 60. Возгова, З. В. Компетентностный подход как теоретикометодологическая основа системы непрерывного повышения квалификации профессионально-педагогических кадров / З. В. Возгова Текст: непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. № 11. С. 13—20.
- 61. *Волобуева, Т. Б.* Настройки инструмента саморазвития педагога на курсах повышения квалификации / Т. Б. Волобуева. –

Текст: непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2017. – № 1. – С. 14–21.

- 62. Вопросы истории и качества педагогического образования: сб. науч. статей / Минобрнауки РФ, Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов МГИ стали и сплавов (Технол. ун-та), Сектор истории и качества пед. образования; под ред. Д. М. Забродина. Вып. 1. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 174 с. Текст: непосредственный.
- 63. Воронов, М. В. Дистанционные образовательные технологии и перераспределение функций профессорско-преподавательского состава / М. В. Воронов, Г. И. Письменский Текст: непосредственный // Социология образования. − 2009. − № 5. − С. 40–49.
- 64. Воспитательная работа со студентами в медицинском вузе / А. В. Шабров, В. В. Кучер, П. В. Кузионов, П. Г. Ромашов. Санкт-Петербург: Медицинская пресса, 2006. 352 с. Текст: непосредственный.
- 65. Врач-педагог в изменяющемся мире: традиции и новации: учебное пособие / Н. В. Кудрявая, Е. М. Уколова, А. С. Молчанов [и др.]; под ред. Н. Д. Ющука. Москва: ГОУ ВУНМЦ МЗ РФ, 2001. 304 с. Текст: непосредственный.
- 66. *Выготский, Л. С.* Мышление и речь : монография / Л. С. Выготский. 5-е изд., испр. Москва : Лабиринт, 1999. $350 \, \mathrm{c.}$ Текст: непосредственный.
- 67. *Гаврилюк, О. А.* Организационно-педагогические условия развития автономной мотивации профессиональной деятельности у преподавателей вуза / О. А. Гаврилюк, Н. А. Карелина, С. И. Новикова. Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-5. С. 126–132.
- 68. Галагузова, М. А. Самоорганизация эффективный инструмент совершенствования педагога / М. А. Галагузова,

- Н. И. Симонова. Текст: непосредственный // Народное образование. 2011. № 1. С. 26–265.
- 69. *Галицких, Е. О.* Диалог в образовании как способ становления толерантности : учебно-методическое пособие / Е. О. Галицких. Москва : Академический Проект, 2004. 240 с. Текст: непосредственный.
- 70. Гбоко, К. С. Педагогическая поддержка преподавателей университетов в условиях вхождения в Болонский процесс / К. С. Гбоко, Н. Н. Суртаева. Текст: непосредственный // Материалы XVII междунар. науч-практич. конф.: Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании. Санкт-Петербург : Экспресс. 2016. С. 56—60.
- 71. Гетман, Н. А. Формирование профессионально-педагогической компетентности преподавателя медицинского вуза с помощью гуманитарных технологий / Н. А. Гетман. Текст: непосредственный // Педагогическое образование в России. 2012. N 2. C. 87–91.
- 72. *Гиббс, Т.* Непрерывное профессиональное развитие: продолжая учиться и развиваться / Т. Гиббс, Л. В. Химион. Текст: непосредственный // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2011. № 1. C. 53–57.
- 73. *Гладченкова, Н. Н.* Культурно-информационное пространство образовательного учреждения как среда становления нравственного опыта личности : автореф. дис. ... канд. ист. наук / Гладченкова Наталья Николаевна. Ростов-на-Дону, 2001. 30 с. Текст: непосредственный.
- 74. Глоссарий Европейского фонда образования. URL: http://www.etf.ru. Текст: электронный.
- 75. Глоссарий ЮНЕСКО. URL: http://www.unesco.org/education. Текст: электронный.
- 76. *Голованова, Н. Ф.* Педагогические противоречия модернизации высшего образования / Н. Ф. Голованова. Текст:

- непосредственный // Alma mater (Вестник высшей школы). -2015. -№ 10. C. 5-8.
- 77. *Гордеева, А. Н.* Подходы к изучению неуспеваемости студентов вуза / А. Н. Гордеева. Текст: электронный // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. IV междунар. студ. Науч.-практ. конф. № 4. URL: sibac.info/archive/humanities/4.pdf.
- 78. *Горелова, Л. Е.* Государственная реформа высшего медицинского образования в России 40–60-х годах 19-го века и ее роль в подготовке медицинских кадров : автореф. дис. ... докт. мед. наук: 07.00.10 / Горелова Лариса Евгеньевна. Москва, 2003. 32 с. Текст: непосредственный.
- 79. *Горелова, Г. Г.* Культура и личностный стиль педагогической деятельности / Г. Г. Горелова // Педагогика. 2002. \mathbb{N} 6. С. 61—66.
- 80. Горюнова, Л. В. Организационно-педагогические условия подготовки педагогов высшей школы к реализации инклюзивного образования / Л. В. Горюнова. Текст: непосредственный // Инклюзивное образование: проблемы и перспективы : материалы Всероссийского образовательного форума с международным участием (Ростов-на-Дону, 7—9 ноября 2019 г.): в 2 т. Т. 1. ; Южный федеральный университет. Ростов-на-Дону; Таганрог : Издательство Южного федерального университета, 2019. С. 47—51.
- 81. *Грибовский, М. В.* Реформа высшей медицинской школы на рубеже 1920–1930-х годов / М. В. Грибовский. Текст: непосредственный // Вопросы образования. 2006. N 3. С. 141–152.
- 82. *Грохольская, О. Г.* Гуманистическая направленность стратегии развития образования сегодня / О. Г. Грохольская. Текст: непосредственный // Педагогика. 2016. № 8. С. 31–38.
- 83. *Грудецкая, В. И.* Основные направления в профессиональном саморазвитии педагога / В. И. Грудецкая. URL: https://multiurok.ru/ 22.04.2017. Текст: электронный.

- 84. *Гурье, Л. И.* Подготовка преподавателей вуза к инновационной профессионально-педагогической деятельности / Л. И. Гурье, Л. Л. Маркина. Текст: непосредственный // Высшее образование в России. 2009. № 2. C. 91–95.
- 85. *Гурье, Л. И.* Проектирование педагогических систем : учебное пособие / Л. И. Гурье. Казань : Изд-во Казан. гос. технол. ун-та, 2004. 212c. -Текст: непосредственный.
- 86. *Гурье, Л. И.* Содержание психолого-педагогической подготовки преподавателей высшей школы в России и за рубежом / Л. И. Гурье. Текст: непосредственный // Вестник Казанского технологического университета. 2009. № 4. С. 326–331.
- 87. *Гусарова Е. Н.* Современные педагогические технологии / Е. Н. Гусарова. Москва : АПКиПРО, 2004. 176 с. Текст: непосредственный.
- 88. Давыденко, И. Г. К вопросу определения уровня профессионализма преподавателя в контексте реализации компетентностного подхода / И. Г. Давыденко, А. Л. Блохин. Текст: непосредственный // Известия Южного федерального университета (пед. науки). 2009. 2. 12-119.
- 89. Давыдов, В. П. Теоретические и методические основы моделирования процесса профессиональной подготовки специалиста / В. П. Давыдов, О. Х.-А. Рахимов. Текст: непосредственный // Инновации в образовании. 2002. N 2. C. 62 -82.
- 90. Дегтерев, В. А. Интегративно-дифференцированный подход в системе непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Дегтерев Виталий Анатольевич. Екатеринбург, 2012. 45 с. Текст: непосредственный.
- 91. Денисов, И. Н. Проблема, не терпящая отлагательств / И. Н. Денисов, И. П. Косарев. Текст: непосредственный // Республиканский сб. науч. тр. (8–9 октября 2002 г.): Пути совершенствования учебно-воспитательного процесса в медицинском вузе. Москва: РГМУ, 2003. С. 20–23.

- 92. *Дергач, А. А.* Акмеология : учебное пособие / А. А. Дергач, В. Г. Зазыкин. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 256 с. Текст: непосредственный.
- 93. Дерешко, Б. Ю. Системы дистанционного обучения в российском образовательном пространстве / Б. Ю. Дерешко. Текст: непосредственный // Телекоммуникации и информатизация образования. 2005. N 5. C. 52 56.
- 94. Джуринский, А. Н. История образования и педагогической мысли: учебное пособие / А. Н. Джуринский. Москва: Владос-Пресс, 2004. 400 с. Текст: непосредственный.
- 95. Дзагкоева, Н. А. Профессионализм специалиста. Психологическая и педагогическая модель профессионализма / Н. А. Дзагкоева. Текст: непосредственный // Сборник научных трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. 2005. N 2. C. 27—32.
- 96. Дианкина, М. С. Качество обучения в медицинском вузе (психолого-педагогический аспект): учебное пособие для преподавателей / М. С. Дианкина, А. В. Голенков, А. Б. Яковлев. Чебоксары: Изд-во Чувашского ун-та, 2008. 273 с. Текст: непосредственный.
- 97. Дианкина, М. С. Профессионализм преподавателя высшей медицинской школы. Психолого-педагогический аспект : монография / М. С. Дианкина. 2-е изд., доп. Москва : Интелуниверсал, 2002. 256 с. Текст: непосредственный.
- 98. Димухаметов, Р. С. Обновление научных основ педагогики повышения квалификации: принцип фасилитации: монография / Р. С. Димухаметов. Алма-Ата: МОиН РК, РИПКСО, Центр пед. исслед. РИПКСО, 2005. 115 с. Текст: непосредственный.
- 99. *Днепров, Э. Д.* Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки : монография / Э. Д. Днепров. Москва : Мариос, 2011. 456 с. Текст: непосредственный.

- 100. Довгопол, И. И. Компетентностный подход в повышении квалификации педагогических кадров / И. И. Довгопол Текст: непосредственный // Теория и практика образования в современном мире: мат-лы VII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). –Санкт-Петербург: Свое изд-во, 2015. С. 47–51.
- 101. Дремова, Н. Б. Совершенствование педагогического мастерства преподавателя / Н. Б. Дремова. Текст: непосредственный // Высшее образование в России. 2010. № 1. С. 117—120.
- 102. Дубоделова, В. М. Образовательный процесс условие коэволюционного саморазвития сложных «разновозрастных» структурных целостностей / В. М. Дубоделова. Текст: непосредственный // Проблемы саморазвития личности в образовательном пространстве: материалы научно-методической конференции / под общ. ред. Е. В. Шишмаковой. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2000.
- 103. Дубровская, Ю. А. Педагогическое сопровождение самообразования студентов в условиях дистанционного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Дубровская Юлия Аркадьевна. Санкт-Петербург, 2005. 28 с. Текст: непосредственный.
- 104. Дульзон, А. А. Модель компетенций преподавателя вуза /А. А. Дульзон, О. М. Васильев. Текст: непосредственный // Журнал Университетское управление: практика и анализ. 2009. № 2 (60). С. 29–37.
- 105. *Егорова, И. А.* Ситуационный подход к проблеме психологической компетентности преподавателя вуза / И. А. Егорова. Текст: непосредственный // Вестник Таганрогского ин-та упр. и экон. 2009. № 1. С. 99—104.
- 106. *Ерегина, Н. Т.* Подготовка медицинских кадров в высшей школе России в 1917 начале 1950-х гг. : автореф. дис. ... д-ра истор. наук: 07.00.02 / Ерегина Наталья Тимофеевна. Санкт-Петербург, 2010. 45 с. Текст: непосредственный.

- 107. *Есауленко И.* Э. Теория и методика обучения в высшей медицинской школе / И. Э. Есауленко, А. Н. Пашков, И. Е. Плотникова. Текст: непосредственный // Международный журнал экспериментального образования. 2011. № 12. С. 30—31.
- 108. *Ефремов О. Ю.* Развитие профессионально-педагогической деятельности: профессиональная компетентность педагога / О. Ю. Ефремов. Текст: непосредственный // Педагогика. Москва: Издательство Питер, 2010. С. 22–23.
- 109. *Ецко, К. П.* Современные концепции развития педагогической компетентности преподавателей медицинского вуза / К. П. Ецко, Ю. В. Форня. Текст: электронный // GISAP. Medical science, pharmacology. 2013. № 1. С. 30–33. Режим доступа: http://nbuv.gov.ua/UJRN/msph_2013_1_13http://ksmumpf.ru/publ/konferencija/podgotovka_specialistov_mediko_profilakt icheskogo_profilja/sistema_raboty_so_slabouspevajushhimi_student ami_v_kurskom_gosudarstvennom_medicinskom_universitete_sosto janie_i_prognoz/12-1-0-118.
- 110. *Жезлова, С. А.* Модерация как инструмент формирования повышения квалификации учителей : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Жезлова Светлана Александровна. Ярославль, 2000. 19 с. Текст: непосредственный.
- 111. Жилина, А. И. Модель управления непрерывным педагогическим образованием в современных условиях развития образования / А. И. Жилина. Текст: непосредственный // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. 2012. N = 5. C. 37-44.
- 112. Жукова, Е. В. Педагогическая техника как один из компонентов мастерства преподавателя высшей школы / Е. В. Жукова, И. Г. Погорелова, А. Н. Калягина. Текст: непосредственный // Сибирский мед. журн. 2009. Т. 85, № 2. С. 125—126.
- 113. Загвязинский, В. И. Идеал, гармония и реальность в системе гуманистического воспитания / В. И. Загвязинский,

- Ш. А. Амонашвили, А. Ф. Закирова. Текст: непосредственный // Педагогика. 2002. № 9. С. 3–11.
- 114. Закотнова, П. В. Подготовка преподавателей вуза к деятельности в системе дистанционного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Закотнова Полина Владимировна. Омск, 2004. 22 с. Текст: непосредственный.
- 115. Захарченко, М. В. Культура и образование в перспективе традиции. Традиция как предмет теоретического осмысления: монография / М. В. Захарченко. Санкт-Петербург : СПбАППО, 2007. 164 с. Текст: непосредственный.
- 116. Зеер, Э. Ф. Понятийно-терминологическое обеспечение компетентностного подхода в профессиональном образовании / Э. Ф. Зеер. Текст: непосредственный // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр.: Вып. 5. Москва: Владос-Пресс, 2007. С. 345–356.
- 117. Зенкина, С. В. Педагогические основы ориентации информационно-коммуникационной среды на новые образовательные результаты : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Зенкина Светлана Викторовна. Москва , 2007. 43 с. Текст: непосредственный.
- 118. Зимин, И. В. Подготовка медицинских кадров в России (XIX начало XX вв.) : автореф. дис. ... д-ра. истор. наук: 07.00.02 / Зимин Игорь Викторович. Санкт-Петербург , 2004. 49 с. Текст: непосредственный.
- 119. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с. Текст: непосредственный.
- 120. Зимняя, И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический подход) / И. А. Зимняя. Текст: непосредственный // Высшее образование сегодня: реформы, нововведения, опыт. 2006. N2 8. С. 20—26.

- 121. Зинкевич, Е. Р. Непрерывное педагогическое образование преподавателей российских медицинских вузов в конце XX начале XXI века / Е. Р. Зинкевич. Текст: непосредственный // Человек и образование. 2012. № 2. С. 172–182.
- 122. Зинкевич, Е. Р. Профессионально-педагогическая подготовка преподавателей клинических дисциплин в процессе повышения квалификации: концептуально-педагогические основы : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Зинкевич Елена Романовна. Великий Новгород, 2018. 42 с. Текст: непосредственный.
- 123. Зинкевич, Е. Р. Развитие педагогического мышления врачей преподавателей медицинских вузов в условиях непрерывного образования / Е. Р. Зинкевич. Текст: непосредственный // Человек и образование. 2012.— № 1. С. 103—107.
- 124. *Змеев, С. И.* Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых: монография / С. И. Змеев. Москва: ПЕР СЭ, 2007. 272 с. Текст: непосредственный.
- 125. Золотова, М. В. Формирование рефлексивной компетенции у преподавателей вузов / М. В. Золотова, Н. В. Ваганова. Текст: непосредственный // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2015. \mathbb{N} 4. С. 164–168.
- 126. *Иванова*, *E. О.* Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим / Е. О. Иванова // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. Москва: ИНЭК, 2007. С. 71–78.
- 127. *Иванова*, *С. В.* Проблемы развития дидактических систем: философско-методологический контекст: монография / С. В. Иванова. Москва: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭП, 2012. 176 с. Текст: непосредственный.
- 128. *Ильясов, Д. Ф.* Организация обучения педагогов в учреждении повышения квалификации кадров / Д. Ф. Ильясов. Текст: непосредственный // Вестник ТГПУ, 2010. Вып. 2. С. 30–35.

- 129. Инновационное развитие образовательных программ непрерывного образования: методология и практика: методическое пособие / В. А. Ермоленко, С. В. Иванова, М. В. Кларин, С. Ю. Чернявская. Москва: ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, 2013. 186 с. Текст: непосредственный.
- 130. Информационные технологии и другие новации в организации учебного процесса в медицинском вузе / Ю. В. Новиков, Ю. П. Троханов, Н. А. Русина [и др.]. Текст: непосредственный // Республиканский сб. науч. тр. (8–9 октября 2002 г.): Пути совершенствования учебно-воспитательного процесса в медицинском вузе. Москва: РГМУ, 2003. С. 93–99.
- 131. Информационные технологии массового научного руководства одаренной молодежью в сфере науки и техники. Текст: электронный // Информационные технологии в работе с одаренной молодежью: сборник статей / под ред. М. И. Бальзанникова, С. А. Пиявского, В. В. Козлова. Самара: СГАСУ. 2015. Электронные текстовые и графические данные (4,91 МБ). Научное электронное издание комбинированного распространения: 1 СD. Систем. требования: PC 486 DX-33; Microsoft Windows XP; 2-скоростной дисковод CD-ROM; Adobe Reader 6.0 samgasu.ru.
- 132. *Исаев, И.* Ф. Концептуальные основания профессионально-педагогической самореализации личности преподавателя высшей школы / И. Ф. Исаев, М.И. Ситникова. Текст: непосредственный // Психология личности. 2009. № 1. С. 45–47.
- 133. *Кагакина, Е. А.* Опережающее высшее профессиональное образование: проблемы и перспективы / Е. А. Кагакина, Т. А. Чекалина, Е. В. Устимова. URL: http://gisap.eu/ru/node/728. Текст: электронный.
- 134. *Калинникова, Н. Г.* Непрерывное педагогическое образование как парадигма / Н. Г. Калинникова Текст: непосредственный // Знание. Понимание. Умение. 2005. № 3. С. 186–189.

- 135. *Кармазина, Н. В.* Непрерывное профессиональное педагогическое образование тенденции, направления развития, перспективы / Н. В. Кармазина. Текст: непосредственный // Ученые записки Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2015. Т. 1, № 2. С. 49–51.
- 136. *Карпова, О. Л.* Готовность педагога к самообразовательной деятельности в современном социуме / О. Л. Карпова Текст: непосредственный // Сибирский педагогический журнал. 2007. \cancel{N} $\cancel{2}$ 4. С. 33—40.
- 137. *Карпова, М. Р.* Проектное обучение в высшем медицинском образовании / М. Р. Карпова, С. И. Карась. Текст: непосредственный // Высшее образование в России. 2013. Вып. 12. С. 108–113.
- 138. *Кашапов, М. М.* Психология педагогического мышления: монография / М. М. Кашапов. Санкт-Петербург: Алетейя, 2000. 463 с. Текст: непосредственный.
- 139. Квалификационные требования к преподавателям высшей медицинской школы / под. ред. Е. В. Лопановой. Омск : Полиграфический центр КАН, 2012. 64 с. URL: http://edu.omskosma.ru/uploads/pedo/ser_1.pdf2. Текст: электронный.
- 140. *Квашнин, Е. Г.* Формирование у педагогов компетентности в сфере информационно-коммуникационных технологий на основе построения индивидуальной образовательной траектории / Е. Г. Квашнин. Текст: непосредственный // Стандарты и мониторинг в образовании. 2009. № 2. С. 8–11.
- 141. *Кивлева, Н. В.* Образование в России первой половины XX века / Н. В. Кивлева. Текст: непосредственный // Нева. $2008. N \cdot 1. C.54 56.$
- 142. *Кирилова, Г. И.* Элементы дистанционного обучения в повышении квалификации педагогов высшей профессиональной школы / Г. И. Кирилова. Текст: непосредственный // Вестник КГЭУ. 2010. № 2 (5). С. 137–146.

- 143. *Китова, Е. Т.* Формирование проектно-технологической компетенции преподавателей высшей школы / Е. Т. Китова, Э. Г. Скибицкий. Текст: непосредственный // Профессиональное образование XXI: стратегии и перспективы развития, международное сотрудничество: международная научно-практическая конференция. 29—30 марта 2012 г., Новосибирск: Изд-во СГУПСа, 2012. С. 197—201.
- 144. *Кларин, М. В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках: пособие к спецкурсу для высш. педаг. учеб. заведений, ин-тов усоверш. учителей, повыш. квалиф. работников образования. Москва: Арена, 1994. 222 с. Текст: непосредственный.
- 145. *Климов*, E. A. Психология профессионального самоопределения / E. A. Климов. Москва : Академия, 2005. 304 с. Текст: непосредственный.
- 146. *Клочко, В. Е.* Особенности операционализации понятия «инновационный потенциал личности» / В. Е. Клочко, О. М. Краснорядцева. Текст: непосредственный // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 339. С. 151—154.
- 147. *Ключарев*, Γ . *А*. Дополнительное профессиональное образование: особенности, эффективность, перспективы / Γ . А. Ключарев Текст: непосредственный // СО-ЦИС. 2010. \mathbb{N} 2. С. 83–92.
- 148. *Князев, Е. А.* Развитие высшего педагогического образования в России (вторая половина XVIII начало XX века) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Князев Евгений Акимович. Москва, 2002. 46 с. Текст: непосредственный.
- 149. *Ковалев, В. П.* Непрерывное педагогическое образование как условие совершенствования подготовки педагогов к профессиональной деятельности / В. П. Ковалев, Т. В. Горбунова. Текст: непосредственный // Вестник Челябинского педагогического университета. 2010. № 8. С. 98–106.

- 150. Коган, Е. Я. Компетентностный подход и новое качество образования / Е. Я. Коган. Текст: непосредственный // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию / под ред А. В. Великановой. Самара: Профи, 2001.
- 151. *Кодзюков, С. А.* Научно-методические обеспечение развития компетенции целеполагания в самостоятельной работе / С. А. Кодзюков Текст: непосредственный // Мир науки, культуры, образования. 2014. N = 2. C. 31-33.
- 152. *Козырев*, *В. А.* Теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды педагогического университета : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. А. Козырев. Санкт-Петербург, 1999. 46 с.
- 153. *Койков*, *B. B.* Роль research-based learning в подготовке инновационно-активных специалистов системы здравоохранении / В. В. Койков, Г. А. Дербисалина. Текст: электронный // ДЕНСАУЛЫ АТАУДЫ ДАМЫТУ ЖУРНАЛЫ. 2012. № 4 (65). URL: https://www.group-global.org/sites/default/files/publications/%D0 %A1 %D1 %82 %D0 %B0 %D1 %82 %D1 %8C %D1 %8F %20 %D0 %BF %D0 %BE %20RBL.pdf.
- 154. *Колесникова, В. И.* Творческая индивидуальность в структуре личности современного педагога / В. И. Колесникова Текст: непосредственный // Вестник Томского гос. пед. унта: Вып. 7. Серия: Педагогика. 2007. С. 46–52.
- 155. *Коломиец, О. М.* Дидактическая модель преподавательской деятельности педагога / О. М. Коломиец. Москва : ИД «Развитие образования», 2018. 230 с. Текст: непосредственный.
- 156. *Коломиец, О. М.* Педагогическая концепция преподавания на основе компетентностно-деятельностного подхода : автореф. дис. ... д-ра. пед. н. 13.00.08 / Коломиец Ольга Михайловна. Москва, 2018. 48 с. Текст: непосредственный

- 157. *Коломиец, О. М.* Профессиональные компетенции преподавателя высшей школы / О. М. Коломиец. Москва : Изд. Группа «Граница», 2014. 168 с. Текст: непосредственный.
- 158. *Комаров, Г. А.* Современные технологии высшего медицинского образования / Г. А. Комаров, М.В. Наваркин. Текст: непосредственный // Бюл. НИИ социал. гигиены, экономики и упр. здравоохранением им. Н.А. Семашко. 2001. № 1. С. 146—148.
- 159. Компетентностно-деятельностный подход в системе современного образования: Рекомендации международной научно-практической конференции; Горно-Алтайск, 18–23 августа 2010 г. Горно-Алтайск: РМНКО, 2010 35 с. URL: https://amnko.ru>Inform/rewenie konferencii.pdf. Текст: электронный.
- 160. Компетентностно-ориентированное обучение в медицинском вузе: учебно-методическое пособие / А. И. Артюхина [и др.]; под ред. Е. В. Лопановой. Омск: ООО «Полиграфический центр КАН», 2012. 198 с. Текст: непосредственный.
- 161. Компетентностный подход в педагогическом образовании : коллективная монография / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой. Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. 392 с. Текст: непосредственный.
- 162. Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа вуз послевузовское образование) / под ред. И. А. Зимней. Текст: непосредственный // Материалы XVI науч.-практ. конф. Актуальные проблемы качества образования и пути их решения. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 130 с.
- 163. *Коржуев*, А. В. Критическое мышление в контексте задач высшего профессионального образования / А. В. Коржуев, В. А. Попков, А. В. Рязанова. Москва : МГУ, 2001. 168 с. Текст: непосредственный.

- 164. *Коржуев, А. В.* Рефлексия как одна из стратегий, проявляемых в непрерывном педагогическом образовании / А. В. Коржуев, Э. Ю. Лесите, О. В. Бабыр. Текст: непосредственный // Материалы междунар. науч.-практич. конф. (28–29 ноября 2013 г.): Образование и социализация человека в современных условиях. Благовещенск: АмГУ, 2013. С. 106–110.
- 165. *Коржуев, А. В.* Традиции и инновации в профессиональном образовании / А. В. Коржуев, В. А. Попков. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 2003. 304 с. Текст: непосредственный.
- 166. *Косарев, И. И.* Актуальные проблемы педагогики высшей медицинской школы / И. И. Косарев. Текст: непосредственный // Врач. 2007. № 4. С. 73–76.
- 167. *Косарев, И. И.* Педагогические аспекты высшего медицинского образования / И. И. Косарев, В. А. Попков. Москва : Экспериментальная типография, 2003. 274 с. Текст: непосредственный.
- 169. Костылева Е. А. Компетентностный подход к современному образованию / Е. А. Костылев. Текст: непосредственный // Сбоник науч. статей: «Всероссийская науч.-практ. конф.» (14–15 марта 2007 г.). Санкт-Петербург, 2007. С. 84–90.
- 170. *Котпярова, И. О.* Дополнительное образование через всю жизнь: развитие личных ресурсов человека: монография / И. О. Котлярова, С. Г. Сериков. Челябинск: Уральская академия, 2012. 188 с. Текст: непосредственный.
- 171. *Краевский, В. В.* Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. 244 с. Текст: непосредственный.
- 172. Краевский, В. В. О проблеме соотношения педагогической науки и педагогической практики / В. В. Краевский. –

- Текст: непосредственный // Новые исследования в педагогических науках. -1971. -№ 4. C. 3-9.
- 173. *Крейк Ф*. Изменение когнитивных функций в течение жизни / Ф. Крейк, И. Бялысток. Текст: непосредственный // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2006. Т. 3, \mathbb{N} 2. С. 75—76.
- 174. *Крэйн, У.* Теории развития. Секреты формирования личности / У. Крэйн. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002 Текст: непосредственный.
- 176. *Кузьмина, Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения : монография / Н. В. Кузьмина. Москва : Высшая школа, 1990. 117 с. Текст: непосредственный.
- 177. *Кукуев, А. И.* Андрагогический подход в педагогике : автореф. дис. . . . д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Кукуев Александр Иванович. Ростов-на-Дону, 2010. 57 с. Текст: непосредственный.
- 178. *Кукуев, А. И.* Эволюция принципов образования взрослых в контексте смены образовательных парадигм / А. И. Кукуев. Текст: непосредственный // Инновации в образовании. 2008. N 2. C. 17-33.
- 179. *Куликов*, *В. С.* Педагогические аспекты реализации инновационных образовательных технологий в высшей медицинской школе / В. С. Куликов, А. И. Артюхина, В. И. Чумаков. Текст: непосредственный // Наука. Мысль. 2016. \mathbb{N} 4.
- 180. *Куликова, И. В.* Опережающее обучение на кафедре клинической фармакологии: оценка качества жизни / И. В. Куликова, Е. Е. Некрасова, А. И. Артюхина. Текст: электронный // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания», 2014. № 3 (30). URL: www.grani.vspu.ru.

- 181. *Куликова, Л. Н.* Теоретико-методологические основания процесса саморазвития личности / Л. Н. Куликова. Текст: непосредственный // Проблемы саморазвития личности в образовательном пространстве : материалы научно-методической конференции / под общ. ред.: Е.В. Шишмаковой. Благовещенск : Изд-во БГПУ, 2000.
- 182. *Кульбах, О. С.* К проблеме воспитания студентов медицинских вузов как неотъемлемой части профессионального образования / О. С. Кульбах, Е. Р. Зинкевич. Текст: непосредственный // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 4. С. 178—181.
- 183. *Лаврентыев*, Γ . B. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Γ . B. Лаврентыев, H. E. Лаврентыева. URL: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part1/chapter1/1_2.html. Текст: электронный.
- 184. *Лаптев*, *В. В.* Педагогическая деятельность в электронной среде: перспективы нового качества / В. В. Лаптев, Т. Н. Носкова. Текст: непосредственный // Педагогика. 2016. № 10. С. 3–13.
- 185. *Ларионова, М. А.* Рефлексия в развитии профессионализма преподавателя вуза / М. А. Ларионова. Текст: непосредственный // Психология в вузе. 2008. № 4. С. 108–112.
- 186. *Лахтин, М. Ю.* Медицина и врачи в Московском государстве (в допетровской Руси) / М. Ю. Лахтин. Текст: непосредственный // Труды кафедры истории и энциклопедии медицины императорского Московского университета. Москва: Университетская типография, 1906. Т. 1 Б. Вып. 4. 131 с.
- 187. *Лебедева, М. Н.* Эволюция профессиональных форм обучения в высшей медицинской школе / М. Н. Лебедева. Текст: непосредственный // Саратовский научно-медицинский журнал. 2012. Т. 8, № 3. С. 868—870.
- 188. Ледванова, Т. Ю. Формирование коммуникативной компетентности врача / Т. Ю. Ледванова, А. В. Коломейчук. –

- Текст: электронный // Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2015. Т. 5, № 2. С. 115–121. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnoy-kompetentnosti-vracha.
- 189. *Липатова, В. М.* Компетентностный подход при работе с одаренными студентами / В. М. Липатова. Текст: непосредственный // Префессионально-личностное развитие преподавателя и студента: традиции, проблемы, перспективы: мат-лы II Всерос. Научно-практической конференции (с международ. участием). Тамбов: ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 2014. С. 182–184.
- 190. *Лобанова*, *Е. В.* Дидактическое проектирование информационно-образовательной среды высшего учебного заведения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Лобанова Елена Владиславовна. Москва, 2005. 46 с.
- 191. *Ложникова, Т. В.* Реализация принципа непрерывности образования в условиях современной организации / Т. В. Ложникова. Текст: непосредственный // Сборник науч. статей VII Всеросс. научно-практич. конф. «Модернизация системы образования на основе регулируемого эволюционирования»: Ч. 8 (14 ноября 2008 г.). Москва, Челябинск: Образование, 2008. С. 3–11.
- 192. *Лозовая, А. И.* Культурологическая парадигма современного профессионального образования / А. И. Лозовая. Текст: непосредственный // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2013. Т. 13, № 9. С. 141–143.
- 193. *Ломакина, Т. Ю.* О диверсификации непрерывного профессионального образования / Т. Ю. Ломакина. Текст: непосредственный // Педагогика. 2002. № 1. С. 75–78.
- 194. *Лопанова, Е. В.* Организация непрерывного образования преподавателей медицинского вуза: проблемы и пути решения / Е. В. Лопанова, А. И. Новиков, В. А. Охлопков. Текст:

- непосредственный //Медицинское образование и вузовская наука. -2013. № 1 (3). С. 33-37.
- 195. *Лысов, Н. А.* Современные проблемы высшего медицинского образования / Н. А. Лысов. Текст: непосредственный // ВНМТ. 2012. № 4. С. 183–185.
- 196. *Малютина, Т. В.* Содержание компонентов профессионально-педагогической деятельности преподавателя медицинского вуза / Т. В. Малютина, Л. В. Лонская. Текст: непосредственный // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6. С. 370.
- 197. *Мандриков, В. Б.* Педагогические знания в структуре непрерывного медицинского образования / В. Б. Мандриков, А. И. Артюхина. Текст: непосредственный // Здоровье и образование в XXI веке. Журнал научных статей. 2017. № 2. С. 61–63.
- 198. *Мандриков, В. Б.* Проектная деятельность преподавателей медицинского вуза при повышении психологопедагогической квалификации / В. Б. Мандриков, А. И. Артюхина. Текст: непосредственный // V Общероссийская конференция с международным участием «Медицинское образование 2014» / Сб. тезисов (г. Москва, 2—3 апреля 2014 года). Москва : Изд-во Первого Московского гос. мед. ун-та им. И. М. Сеченова, 2014. С. 30—37.
- 199. *Манукян, И. В.* Особенности педагогической подготовки преподавателя профильных дисциплин медицинских вузов в системе дополнительного профессионального образования: автореф. дис. ...канд.пед.н.:13.00.08 / Манукян Инна Вагановна. Ростовна-Дону: ЮФУ, 2017. 25 с. Текст: непосредственный.
- 200. *Маринова, О. А.* Одна из методик оценки академической точности и релевантности профессионального образования в вузе / О. А. Маринова. Текст: непосредственный // Обучение, тестирование и оценка. 2011. № 11. С. 52–57.
- 201. Матвеева, Т. А. Понятийный аппарат компетентностного подхода в профессиональном образовании / Т. А. Матвеева. –

- Текст: непосредственный // Сборник науч. тр.: Понятийный аппарат педагогики и образования: Вып. 5. Москва : Владос-Пресс, 2007. С. 357—364.
- 202. *Матушанский, Г. У.* Информационно-технологическая подготовка преподавателей высшей школы как средство развития их профессиональных качеств / Г. У. Матушанский, М. Г. Рогов, Ю. В. Цвенгер. Текст: непосредственный // Психологическая наука и образование. 2001. № 3. С. 80–87.
- 203. *Медведев*, *В. Е.* Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход / В. Е. Медведев, Ю. Г. Татур. Текст: непосредственный // Высшее образование в России. -2007. № 11. С. 46—56.
- 204. *Медетбекова, Г. О.* Опережающее повышение квалификации работников образования / Г. О. Медетбекова. Текст: непосредственный // Интеграция систем повышения квалификации работников образования стран-участников СНГ: Материалы Международной научной конференции. Алма-Ата, 2011. С. 93–97.
- 205. *Мельникова, И. Ю.* Особенности медицинского образования и роль преподавателя вуза в образовательном процессе на современном этапе / И. Ю. Мельникова, М. Г. Романцов. Текст: непосредственный // Международный журнал современного образования. 2013. № 11. С. 47–52.
- 206. *Мельникова, И. Ю.* Российское национальное медицинское образование на современном этапе / И. Ю. Мельникова, М. Г. Романцов. Текст: непосредственный // TERRA MEDIKA. 2014. № 1. С. 25–28.
- 207. Методики диагностики и измерения психических состояний личности / автор-сост. А. О. Прохоров. Москва : ПЕР СЭ, 2004. 176 с. Текст: непосредственный.
- 208. Мещерякова, М. А. Учебный процесс вуза в системе управления качеством профессиональной подготовки врачей:

- монография / М. А. Мещерякова. Москва : КДУ, 2006. 140 с. Текст: непосредственный.
- 209. $\mathit{Мирский},\ \mathit{M.}\ \mathit{Б}.\$ Медицина России XVI–XIX веков : монография / М. Б. Мирский. Москва : РОССПЭН, 1996. 400 с. Текст: непосредственный.
- 210. *Митина, Л. М.* Теория образования в течение жизни в зарубежной андрагогике / Л. М. Митина. Текст: электронный. // Научная онлайн-библиотека «Порталус». URL: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.hp?subaction=showcomments &id=1 193749648&archive=1 194448667&start_ from=&uca.
- 211. *Мурачковский, Н. И.* Как предупредить неуспеваемость у школьников / Н. И. Мурачковский. Минск, 2003. 164 с. Текст: непосредственный.
- 212. Непрерывное образование и потребность в нем: коллективная монография / под ред. Г. А. Ключарева. Москва : Наука, 2005. 153 с. Текст: непосредственный.
- 213. *Нефедова*, *В. И.* Развитие социально-профессиональной зрелости эффект постдипломного образования как андрагогического процесса / В. И. Нефедова. Текст: непосредственный // Андрагогика. Материалы к глоссарию: Вып. 2. Санкт-Петербург: СПбАППО, 2005. С. 61–65.
- 214. *Нечаев*, *Н. Н.* Профессионализм как основа профессиональной мобильности : монография / Н. Н. Нечаев. Москва : Исслед. Центр Минобрнауки РФ, 2005. 92 с. Текст: непосредственный.
- 215. Нечепуренко, T. \mathcal{I} . Образование как фактор перехода к информационному обществу : автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Нечепуренко Татьяна Леонидовна. Москва, 2003. 24 с. Текст: непосредственный.
- 216. *Николаева*, *E. А.* Неуспевающие студенты как психолого-педагогическая проблема. Текст: электронный // Молодой ученый. 2015. №3. С. 824–827. URL https://moluch.ru/archive/83/15326.

- 217. *Николаева*, *М. В.* Профессиональное саморазвитие педагога: учеб.-метод. пособие. Москва, Волгоград: Перемена, 2005. 166 с. Текст: непосредственный.
- 218. *Новиков, А. М.* Методология: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. Москва: Либроком, 2013. 208 с. Текст: непосредственный.
- 219. *Новиков, А. М.* Российское образование в новой эпохе: монография / А. М. Новиков. Москва: Эгвес, 2000. 272 с. Текст: непосредственный.
- 220. Новиков, Ю. В. Преподавание психолого-педагогических дисциплин в Ярославской государственной медицинской академии: история, современное состояние и актуальные проблемы / Ю. В. Новиков, Ю. П. Троханов, Е. А. Григорьева. Текст: непосредственный // Ярославский психологический вестник. Вып. 11. 2004. С. 10–14.
- 221. Новикова, Н. В. Институт профессионального обучения и трудовое право в аспекте изменений законодательства Российской Федерации об образовании / Н. В. Новикова. Текст: непосредственный // V пермский международный конгресс ученых-юристов: материалы междунар. науч.-практ. конф. (24—25 октября 2014). Пермь: ПГНИУ, 2014. С. 195—197.
- 222. *Новикова, Н. В.* Правовое регулирование отношений по повышению квалификации работников в России: история и современность: монография / Н. В. Новикова. Пермь: ПГНИУ, 2009. 249 с. Текст: непосредственный.
- 223. Образовательные технологии в высшей медицинской школе: учебник / А. И. Артюхина [и др.]; под ред. В. Б. Мандрикова. Волгоград: Изд-во ВолгГМУ, 2019. 592 с. Текст: непосредственный.
- 224. *Огарев, Е. И.* Непрерывное образование как фактор поступательного развития личности : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Огарев Евгений Иванович. Ленинград, 1986. 18 с. Текст: непосредственный.

- 225. Организация и формы самостоятельной работы обучающихся медицинского вуза в условиях компетентностного подхода / Е. В. Дьяченко, Е. П. Шихова, М. В. Носкова, Е. М. Кропанева. Текст: непосредственный // Научный диалог. 2015. N 2. 2015.
- 226. Организация системы личностно-профессионального развития преподавателя медицинского вуза : проблема и пути ее решения / О. А. Гаврилюк, С. Ю. Никулина, Е. А. Авдеева [и др.]. Текст: электронный // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. № 3. С. 19–36. DOI: 10.15293/2226-3365.1703.02.
- 227. *Осетрова, О. В.* Педагогическая система послевузовской научной подготовки в медицинском вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Осетрова Ольга Вениаминовна. Самара, 2011. 47 с. Текст: непосредственный.
- 228. *Осипова*, *Л. Я.* Философско-педагогические основы прогнозирования социальной эффективности образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Осипова Людмила Яковлевна. Ульяновск, 2009. 50 с. Текст: непосредственный.
- 229. Основы андрагогики : учебное пособие / И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая [и др.]. Москва : Академия, 2003.-240 с. Текст: непосредственный.
- 230. Отчет NMC Horizon:высшее образование 2015 г. / L. Johnson, S. Adams Becker, V. Estrada, A. Freeman. Texac : New Media Consortium, 2015. Текст: непосредственный.
- 231. Оценка степени удовлетворенности студентов качеством преподавания в медицинском вузе / Е. Г. Блинова, И. В. Гегечкори, Г. Н. Жернакова, Е. И. Толькова. Текст: электронный // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. URL: http://qps.ru/qpojs.
- 232. Паканова, В. С. Непрерывное развитие педагогического профессионализма преподавателя инженерного вуза в условиях дополнительного профессионального образования : автореф.

- дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Паканова Валентина Сергеевна. Томск, 2014. 23 с. Текст: непосредственный.
- 233. *Пальцев*, *М. А.* Высшая медицинская школа России и Болонский процесс / М. А. Пальцев, И. Н. Денисов, Б. М. Чекнев. Вып. 3. Москва : Русский врач, 2005. 250 с. Текст: непосредственный.
- 234. Парадигмы высшего образования в современных условиях / М. Г. Романцов, Г. Г. Даниленкова, И. Ю. Мельникова, Л. Г. Горячева. Текст: непосредственный // Международный журнал экспериментального образования. 2011. № 11. С. 17—24.
- 235. Педагогика профессионального образования : учебное пособие / под ред. В. А. Сластенина. 3-е изд., стер. Москва : Академия, 2007. 368 с. Текст: непосредственный.
- 236. Педагогическое мастерство преподавателей медицинского вуза / В. Ю. Бригадирова, Н. В. Наумова, Е. С. Глазьева [и др.]. Текст: непосредственный // Инновации в науке: сб. ст. по матер. XXXIX междунар. науч.-практ. конф. № 11 (36). С. 79–84.
- 237. *Петров, А. Е.* Педагогические технологии дистанционного обучения: учебное пособие / А. Е. Петров, Е. С. Полат, М. В. Моисеева. Москва: Академия, 2008. 400 с. Текст: непосредственный.
- 238. *Петров, В. И.* Клиническое мышление и доказательная медицина / В. И. Петров. Текст: непосредственный // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2012. № 1. С. 15–32.
- 239. Современные проблемы высшего медицинского образования. Ч. 2. Сравнительная характеристика Госстандартов разных поколений / С. В. Петров, А. В. Балахонов, М. Н. Молитвин, О. В. Фионик. Текст: непосредственный // Вестник СПбГУ. 2006. Серия 11. Вып. 3. С. 124–142.

- 240. *Пивнева*, *С. В.* Моделирование и реализация адаптивной обучающей системы / С. С. Пивнева, С. С. Сытник. Текст: непосредственный // Современные информационные технологии в ІТ-образовании. 2011. № 7. С. 408—420.
- 241. *Поводова*, *Е. В.* Зависимость качества преподавания от профессиональной позиции преподавателя / Е. В. Поводова. Текст: непосредственный // Юридическое образование и наука. 2009. № 3. С. 14–15.
- 242. *Подгребельная, Н. И.* Педагогические условия активизации познавательной деятельности студентов в системе дистанционного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Подгребельная Наталья Ивановна. Ставрополь, 2001. 28 с. Текст: непосредственный.
- 243. *Подобед, В. И.* Система управления образованием взрослых : автореф. дис. . . . д-ра пед. наук: 13.00.01 / Подобед Владимир Иванович. Ярославль, 2000. 38 с. Текст: непосредственный.
- 244. *Попков, В. А.* Теория и практика высшего профессионального образования: учебное пособие / В. А. Попков, А. В. Коржуев. Москва: Академический Проект, 2004. 432 с. Текст: непосредственный.
- 245. Проблемы современного медицинского образования / В. И. Шапошников, М. Х. Ашхамаф, Р. В. Гедзюн, Н. В. Марченко. Текст: непосредственный // Международный журнал экспериментального образования. 2012. N2 4. С. 272—274.
- 246. Программа психолого-педагогической подготовки преподавателей медицинских вузов к профессиональной деятельности / под ред. Е. В. Лопановой. Омск : Полиграфический центр КАН, 2012. 120 с. Текст: непосредственный.
- 247. *Пряникова, В. Г.* История образования и педагогической мысли: учебник-справочник / В. Г. Пряникова, З. И. Равкин. Москва: Новая школа, 1995. 95 с. Текст: непосредственный.

- 248. *Радаев*, *В. В.* Стратегии развития российских вузов: ответы на новые вызовы: коллективная монография / В. В. Радаев, Н. В. Андреева, О. Н. Балаева; под ред. Н. Л. Титовой. Москва: Макс Пресс, 2008. 668 с. Текст: непосредственный.
- 249. *Радионова*, *Н*. Φ . Педагогический процесс в контексте гуманитарного подхода / Н. Φ . Радионова. Текст: непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2013. № 7 (82).— С. 18—23.
- 250. Ратт, Т. А. Концептуальные основы реализации компетентностного подхода в современном образовательном пространстве / Т. А. Ратт. Текст: непосредственный. // Тезисы второй научно-практической конференция «Компетентностный подход и новое качество образования», март 2008. Пермь, 2008.
- 251. Рекомендации по разработке компетентностноориентированных заданий. – URL: http://sykt-uo.ru/files/ _x6294h8j.pdf. – Текст: электронный.
- 252. *Ройтблат, О. В.* Развитие теории неформального образования в системе повышения квалификации педагогических работников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Ройтблат Ольга Владимировна. Санкт-Петербург, 2015. 49 с. Текст: непосредственный.
- 253. *Романцов, М. Г.* Роль преподавателя вуза в условиях реформирования национальной системы медицинского образования / М. Г. Романцов, И. Ю. Мельникова. Текст: непосредственный // Успехи современного естествознания. 2014. \mathbb{N} 10 С. 55–56.
- 254. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. Санкт-Петербург: Питер, 2015. 705 с. Текст: непосредственный.
- 255. Рытов, А. И. Субъектно-ориентированная система повышения квалификации работников образования как ресурс

- развития российской школы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Рытов Алексей Иванович. Москва , 2013. 48 с. Текст: непосредственный.
- 256. Сахарова, В. И. Подготовка профессиональнопедагогических работников к исследовательской деятельности для инновационной России : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Сахарова Валентина Ивановна. – Кемерово, 2009. – 38 с. – Текст: непосредственный.
- 257. *Сейдаметова*, *С.* Слабая успеваемость студентов: причины и пути их преодоления / С. Сейдаметова, Э. И. Адильшаева. Текст: электронный // международный научный журнал «Символ науки». 2016. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/slabaya-uspevaemost-studentov-prichiny-i-puti-ih-preodoleniya.
- 258. Селевко, Γ . K. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП: учебно-методическое пособие / Γ . K. Селевко. Москва: НИИ школьных технологий, 2005. 288 с. Текст: непосредственный.
- 259. *Сергеев, Н. К.* Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе : монография / Н. К. Сергеев, В. В. Сериков. Москва : Логос, 2013. 364 с. Текст: непосредственный.
- 260. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии: монография / В. В. Сериков. Волгоград : Перемена, 1994. 152 с.
- 261. *Сериков, В. В.* Подготовить учителя к непрерывному саморазвитию / В. В. Сериков. Текст: электронный // Научный электронный ежеквартальный журнал. Непрерывное образование: XXI век Выпуск 1 (5), spring 2014. URL: http://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=2266.
- 262. Система обеспечения качества подготовки специалистов в медицинском вузе : сборник научных трудов / под ред. П. В. Ромашова. Санкт-Петербург : СПбГМА им. И. И. Мечникова, 2004. 234 с. Текст: непосредственный.

- 263. Система работы со слабоуспевающими студентами в Курском государственном медицинском университете: состояние и прогноз / В. А. Лазаренко, А. И. Конопля, А. М. Черных [и др.]. // Официальный сайт кафедру общей гигиены Курского гос. мед. ун-та. URL: http://ksmumpf.ru/publ/konferencija/podgotovka_specialistov_mediko_profilakticheskogo_profilja/sistem a_raboty_so_slabouspevajushhimi_studentami_v_kurskom_gosudars tvennom_medicinskom_universitete_sostojanie_i_prognoz/12-1-0-118. Текст: электронный.
- 264. Системный подход к развитию образовательного континуума в ГБОУ ВПО ТГМУ Минздрава России / В. Б. Шуматов, Е. В. Крукович, Л. Н. Трусова, В. Н. Рассказова. Текст: непосредственный // Медицинское образование и вузовская наука. 2013. 1. —
- 265. Скворцова, Ю. В. Метакогнитивные компоненты педагогического мышления преподавателя высшей школы: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Скворцова Юлия Владимировна. Ярославль, 2005. 26 с. Текст: непосредственный.
- 266. Скорикова, Е. А. Подготовка преподавателей медицинского университета к формированию профессиональных компетенций студентов в системе непрерывного образования / Е. А. Скорикова. 2017. URL: http://mosi.ru/ru/conf/articles/podgotovka-prepodavateley-medicinskogo-universiteta-k-formirovaniyu-professionalnyh. Текст: электронный.
- 267. Сластенин, В. А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с. Текст: непосредственный.
- 268. Сластенин, В. А. Профессионализм педагога: акмеологический подход / В. А. Сластенин Текст: непосредственный // Сибирский педагогический журнал. 2006. № 4. С. 13—23.

- 269. *Слободчиков, В. И.* Очерки психологии образования : монография / В. И. Слободчиков. 2-е изд., перераб. и доп. Бирабиджан : БГПИ, 2005. 272 с. Текст: непосредственный.
- 270. Слободчиков, В. И. Содержание профессионального образования в условиях информационной среды / В. И. Слободчиков. Москва : Колледж предпринимательства, 2004. 183 с. Текст: непосредственный.
- 271. *Смирнов, С. Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учебное пособие / С. Д. Смирнов. Москва : Академия, 2003. 304 с. Текст: непосредственный.
- 272. *Смирнов, С. Д.* Психологические факторы успешной учебы студентов вуза / С. Д. Смирнов // Научные публикации факультета психологии МГУ. URL: http://www.psy.msu.ru/science/public/smirnov/students.html. Текст: электронный.
- 273. Смирнова, Н. Г. Непрерывное образование как социально-педагогический процесс формирования общей культуры личности / Н. Г. Смирнова. Текст: непосредственный // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2012. № 2. С. 163–168.
- 274. *Спорыхина, С. Н.* Инновационные подходы к опережающему образованию: Социально-управленческий аспект : автореф. дис. ... канд. соц. наук: 22.00.08 / Спорыхина Светлана Николаевна. Москва, 2001. Текст: непосредственный.
- 275. Стародубцева, Е. В. Консультационное сопровождение профессионального развития педагога в условиях непрерывного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Стародубцева Елена Викторовна. Нижний Новгород, 2012. 23 с. Текст: непосредственный.
- 276. *Стеценко, И. А.* Формирование педагогической рефлексии в системе высшего педагогического образования / И. А. Стеценко. Текст: непосредственный // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. Т. 4. С. 37—40.

- 277. *Суртаева*, *Н. Н.* Профессиональное образование в контексте инновационного пространства / Н. Н. Суртаева. Текст: непосредственный // Вестник ТОГИИРО. 2013. № 3. С. 57–59.
- 278. *Суртаева*, *Н*. *Н*. Распределенные модели сетевого взаимодействия учреждений педагогического образования для обеспечения согласованности непрерывного образования педагогических и управленческих кадров / Н. Н. Суртаева, О. Н. Суртаева. Текст: непосредственный // Человек и образование. 2016. № 1. С. 99—103.
- 279. *Тарханова, И. Ю*. Академическая мобильность современного педагога как фактор формирования его профессионально-рефлексивной позиции / И. Ю. Тарханова. Текст: непосредственный // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2012. № 1. С. 121–124.
- 280. *Тенищева*, *В.* Φ . Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Тенищева Вера Федоровна. Москва, 2008. 47 с. Текст: непосредственный.
- 281. *Терешков, В. А.* Современные проблемы управления непрерывным профессионально-педагогическим образованием / В. А. Терешков. Текст: непосредственный // Система ценностей современного общества. 2010. № 15. С. 337–342.
- 282. *Толстов*, *С. Н.* Инновационный потенциал и образовательная среда как акмеологические ресурсы развития / С. Н. Толстов, Е. А. Шмелева. Текст: непосредственный // Научный журнал КубГАУ. 2012. № 79. С. 781—794.
- 283. *Торгунская, Н. Л.* Педагогические инновации как условие личностно-профессионального развития преподавателей высшей школы : автореф. дис. ...канд.пед.наук: 13.00.08 / Торгунская Наталья Леонидовна, Владивосток. 2007. 24 с. Текст: непосредственный.
- 284. Трегубова, Е. С. Научно-методологическое обоснование системы управления качеством подготовки специалистов

- для системы здравоохранения в медицинском вузе : автореф. дис. ... д-ра мед. наук: 14.02.03 / Трегубова Елена Сергеевна. Санкт-Петербург, 2014. 46 с. Текст: непосредственный.
- 285. *Третьяк*, *С. В.* Особенности гуманитарного познания и их отражение в методологии организации учебного процесса в медицинском вузе / С. В. Третьяк. Текст: непосредственный // Размышление о человеке. Коллективная монография ; под общей редакцией В. В. Шкарина. Волгоград : Изд-во ВолгГ-МУ,2020. С. 173–180.
- 286. *Троицкий*, *Ю*. Л. Непрерывное образование как проблема самообразования / Ю. Л. Троицкий. Текст: непосредственный // Образование через всю жизнь: Непрерывное образование для устойчивого развития: тр. междунар. сотрудничества. Т. 8 / сост. Н. А. Лобанов; под науч. ред. Н. А. Лобанова, И. М. Скворцова. Санкт-Петербург: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2010. С. 170—173.
- 287. Усольцева, И. В. Психологические особенности неуспевающих студентов, обучающихся с помощью дистанционных технологий / И. В. Усольцева, А. А. Иванов. Текст: электронный // Труды СГУ. Выпуск Гуманитарные науки. Психология и социология образования: сб. науч. трудов Москва: Изд-во СГУ, 2006. 204 с. Режим доступа: http://www.muh.ru/.Docs/niipo.
- 288. Федеральные государственные стандарты III поколения и качество подготовки врачебных кадров / В. В. Леванович, Г. А. Суслова, С. Н. Львов [и др.]. Текст: непосредственный // материалы VI Российского форума «Здоровье детей: профилактика и терапия социально-значимых заболеваний» (14–15 мая 2012 г.). Санкт-Петербург: Символ, 2012. С. 15–20.
- 289. *Федотова*, *Г. А.* Профессиональная подготовка преподавателя в вузе: компетентностный подход / Г. А. Федотова. Текст: непосредственный // Сборник науч. статей: Модерниза-

- ция профессионального педагогического образования: компетентностный подход. Великий Новгород : НовГУ им. Я. Мудрого, 2006. C. 10–16.
- 290. Фельдитейн, Д. И. Проблемы психолого-педагогических наук в XXI веке / Д. И. Фельдштейн. Текст: непосредственный // Педагогика. 2013. № 1. С. 13–16.
- 291. Фефелова, О. Е. Технология проектирования и диссеминации инновационного педагогического опыта в системе непрерывного образования педагогов : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Фефелова Олеся Евгеньевна. Нижний Новгород, 2013. 28 с. Текст: непосредственный.
- 292. Фокин, Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество : учебное пособие / Ю. Г. Фокин. Москва : Академия, 2002. 224 с. Текст: непосредственный.
- 293. Фокин, Ю. Г. Психодидактика высшей школы: психодидактические основы преподавания. Москва : Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2000.-424 с. Текст: непосредственный.
- 294. Формирование понятийно-категориального аппарата компетентностного подхода у субъектов образовательного процесса в профессиональной школе / А. А. Андриянова, А. А. Хасанов, Д. О. Чуланов, О. Р. Кудаков. Текст: непосредственный // Вестник Казанского государственного энергетического университета. 2010. N 1. С. 157–164.
- 295. Фролов, Ю. В. Компетентностная модель как основа качества подготовки специалистов / Ю. В. Фролов, Д. А. Мохотин. Текст: непосредственный // Высшее образование сегодня. 2004. N 2004. 2004. 2004. 2004. 2004.
- 296. Фролова, И. Ю. Инклюзивное образование в России: проблемы и перспективы / И. Ю. Фролова. Текст: непосредственный // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 3 (76). С. 347—351.

- 297. *Хакимова, Г. А.* Процесс обучения как деятельность в дидактике высшей медицинской школы / Г. А. Хакимова, Д. А. Уста-Азизова. Текст: непосредственный // Молодой ученый. 2014. № 12. С. 310–312.
- 298. *Хуторской, А. В.* Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская. Текст: непосредственный // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвузовский сб. науч. тр. / под ред. А. А. Орлова. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. унта им. Л. Н. Толстого, 2008. Вып. 1. С. 117—137.
- 299. *Цетлин, В. С.* Неуспеваемость школьников и ее предупреждение / В. С. Цетлин. Москва, 1977. Текст: непосредственный.
- 300. *Чумаков*, *В. И.* Историко-педагогический анализ основных концепций женского образования. Текст: непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2007. № 4 (22). С. 136—141.
- 302. *Шарипов*, Φ . *В*. Профессиональная компетентность преподавателя вуза / Φ . В. Шарипов. Текст: непосредственный // Высшее образование сегодня. 2010. № 1. С. 72–77.
- 303. *Шаронова*, *С. А.* Компетентностный подход и стандарты в образовании : (сравнительный анализ стран ЕС и России) / С. А. Шаронова. Текст: непосредственный // Социологические исследования. 2008. No 1. С. 138-145.
- 304. Шингарева, М. В. Проектирование компетентностно-ориентированных задач по учебным дисциплинам вуза : авто-

- реф. дис. ... канд. пед. н. / Шингарева Марина Валентиновна. Москва, 2012. 26 с.
- 305. *Шишов*, *С. Е.* Компетентностный подход к образованию как необходимость / С. Е. Шишов, И. И. Агапов. Текст: непосредственный // Мир образования образование в мире. 2005. № 4. С. 41–43.
- 306. *Шурупова, Р. В.* Концепция формирования и реализации социальной роли врача-педагога в отечественной медицине: автореф. дис. ... д-ра социол. наук: 14.02.05 / Шурупова Раиса Викторовна. Волгоград, 2011. 43 с. Текст: непосредственный.
- 307. *Щербакова, С. Ю.* Дополнительное педагогическое образование в контексте непрерывного образования / С. Ю. Щербакова, И. Д. Лельчицкий, В. А. Ершов. Текст: непосредственный // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». 2016. № 4. С. 119–124.
- 308. *Щербатых, А. В.* Компетенции преподавателя медицинского вуза / А. В. Щербатых, Л. Ю. Хамнуева. Текст: непосредственный // Сибирский медицинский журнал. 2010. \mathbb{N} 2 7. С. 95–96.
- 309. *Юсуфбекова*, *Н. Р.* Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании / Н. Р. Юсуфбекова. Москва : ЦС ПО РСФСР, 1991. Текст: непосредственный.
- 310. *Ющук, Н. Д.* Эволюция клинического мышления в свете новых медицинских концепций / Н. Д. Ющук. Текст: непосредственный // Российский Медицинский Форум. 2007. № 1. С. 2–9.
- 311. *Ярош, М. А.* Дополнительное педагогическое образование как составляющая системы непрерывного профессионального образования: сущность и перспективы развития / М. А. Ярош. Текст: непосредственный // Крымский вестник. 2016. N = 5. C. 96-111.

- 312. *Ярыгин, О. Н.* Методология формирования компетентности в аналитической деятельности при подготовке научных и научно-педагогических кадров : автореф. дис. . . . д-ра пед. наук: 13.00.08 / Ярыгин Олег Николаевич. Тольятти, 2012. 42 с. Текст: непосредственный.
- 313. *Artyukhina, A. I.* Feedback technology in extended pedagogical education of meducal university instructors / A. I. Artyukhina, V. I. Chumakov. Electronic text // International Journal of Applied and Fundamental research. 2013. P. 1–2. URL: http://www.science-sd.com/455-24078.
- 314. *Bayar*, *A*. The Components of effective professional development activities in terms of teachers' perspective / A. Bayar. − Electronic text // International Online Journal of Educational Sciences. − 2014. − Vol. 6, № 2. − P. 319–327. − DOI: http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2014.02.006.
- 315. *Cameron, S.* Professional learning in the lives of teachers: Towards a new framework for conceptualizing teacher learning / S. Cameron, J. Mulholland, C. Branson. Electronic text // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 2013. Vol. 41. P. 377–397. DOI: http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2013.838620.
- 316. *Carpenter, J. P.* Engagement through microblogging: Educator professional development via Twitter / J. P. Carpenter, D. G. Krutka. Electronic text // Professional Development in Education. 2015. Vol. 41, № 4. P. 707– 728. DOI: http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2014.939294.
- 317. *Castle*, *K*. Autonomy through pedagogical research / K. Castle. Electronic text // Teaching and Teacher Education. 2006. Vol. 22, Issue 8. P. 1094–1103. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.001.
- 318. Current trends and missing links in studies on teacher professional development in science education: a review of design features and quality of research / J. H. Van Driel, J. A. Meirink, K. Van Veen, R. C. Zwart. Electronic text // Studies in Science

- Education. -2012. Vol. 48, Issue 2. P. 129–160. DOI: http://dx.doi.org/10.1080/03057267.2012.738020.
- 319. *Dierking, R. C.* «Changing the way I teach»: Building teacher knowledge, confidence, and autonomy / R. C. Dierking, R. F. Fox. Electronic text // Journal of Teacher Education. 2013. Vol. 64, Issue 2. P. 129–144. DOI: http://dx.doi.org/10.1177/0022487112462893.
- 320. Ferrier, J. F. Institutes of Metaphysic: the Theory of Knowing and Being / J. F. Ferrier. Edinburgh: W. Blackwood, 2009. 556 p. Text: unmediated.
- 321. *Field*, *J*. Lifelong Learning and the new Education order / J. Field. Stoke on Trent (U.K.), Sterling (USA): Trentham Books, 2000. 181 p. Text: unmediated.
- 322. *Foley, G.* Learning in Social Action: a contribution to understanding informal education / G. Foley. Leicester: NIACE, 1999. 163 p. Text: unmediated.
- 323. *Forzani*, *F*. Understanding «core practices» and «practicebased» teacher education: Learning from the past / F. Forzani. Electronic text // Journal of Teacher Education. 2014. Vol. 65, Issue 4. P. 357–368. DOI: http://dx.doi.org/10.1177/0022487114533800.
- 324. *Gadamer*, *H.-G*. Education is Self-Education / H.-G. Gadamer. Text: unmediated // Journal of Philosophy of Education. Vol. $35. 2001. N \cdot 4. P. 531-542.$
- 325. *Helyer*, *R*. Learning through reflection: the critical role of reflection in work-based learning (WBL) / R. Helyer. Text: unmediated // Journal of Work-Applied Management. 2015. Vol. 7. P. 15–27.
- 326. *Hill, H. C.* Professional development research consensus, crossroads, and challenges / H. C. Hill, M. Beisiegel, R. Jacob. Electronic text // Educational Researcher. 2013. Vol. 42, Issue 9. P. 476–487. DOI: http://dx.doi.org/10.3102/0013189X13512674.
- 327. *Hutmacher*, *W.* Key competencies for Europe / W. Hutmacher. Text: unmediated // II Education for Europe Strasburg:

- council for Cultural Cooperation (27–30 March 1996). Switzerland, 1997. P. 11.
- 328. *James*, *M*. Teachers learning how to learn / M. James, R. McCormick. Electronic text // Teaching and Teacher Education. 2009. Vol. 25, Issue 7. P. 973–982. DOI: http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.023.
- 329. *Jason, P. R.* Comparison of successful and non-successful pedagogical thinking / P. R. Jason. Provo: Brigham Young University, 2010. 78 p. Text: unmediated.
- 330. *Jones, K.* Collaboration, creativity and capital in professional learning contexts / K. Jones. Electronic text // Professional Development in Education. 2017. Vol. 43, № 1. P. 1–5. DOI: http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2017.1254371.
- 331. Teachers' everyday professional development / E. Kyndt, D. Gijbels, I. Grosemans, V. Donche. Electronic text // Review of Educational Research. 2016. Vol. 86, Issue 4. P. 1111–1150. DOI: http://dx.doi.org/10.3102/0034654315627864.
- 332. *Macià*, *M*. Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review / M. Macià, I. García. Electronic text // Teaching and Teacher Education. 2016. Vol. 55. P. 291–307. DOI: http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.021.
- 333. *McConnell, K.* The impact of continuing professional development versus traditional continuing pharmacy education on pharmacy practice / K. McConnell, C. L. Newlon, T. Delate. Electronic text // The Annals of Pharmacotherapy. 2010. Vol. 44, Issue 10. P. 1585–1595. DOI: http://dx.doi.org/10.1345/aph.1P161.
- 334. *Olteanu*, *C*. Reflection and the object of learning / C. Olteanu. Text: unmediated // International Journal for Lesson and Learning Studies. 2016. Vol. 5 P. 60–75.
- 335. *Opfer, D.* Conceptualizing teacher professional learning / D. Opfer, D. Pedder. Electronic text // Review of Educational

- Research. 2011. Vol. 81, Issue 3. P. 376–407. DOI: http://dx.doi.org/10.3102/0034654311413609
- 336. *Percipal, F.* Handbook of Educational Technology / F. Percipal, H. Ellington, P. Race. New York: Nichol Publishing Company, 1984. 276 p. Text: unmediated.
- 337. Professional development for teachers: a world of change / V. Collinson, E. Kozina, Lin Y. H. Kate [et al.]. Electronic text // European Journal of Teacher Education. 2009. Vol. 32, Issue 1. P. 3–19. DOI: http://dx.doi.org/10.1080/02619760802553022.
- 338. *Rienties, B.* Understanding (in) formal learning in an academic development programme: A social network perspective / B. Rienties, I. Kinchin/ Electronic text // Teaching and Teacher Education. 2014. Vol. 39. P. 123–135. DOI: http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.004.
- 339. *Saunders*, *R*. Effectiveness of research-based teacher professional development / R. Saunders. Electronic text // Australian Journal of Teacher Education. 2014. Vol. 39, Issue 4. P. 165–184. DOI: http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n4.10.
- 340. *Shanks*, *R*. New teachers' individual learning dispositions: A Scottish case study / R. Shanks, D. Robson, D. Gray. Electronic text // International Journal of Training and Development. 2012. Vol. 16, Issue 3. P. 183–199. DOI: http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2419.2012.00403.x.
- 341. *Trust, T.* «Together we are better»: Professional learning networks for teachers / T. Trust, D. G. Krutka, J. P. Carpenter. Electronic text // Computers & Education. 2016. Vol. 102. P. 15–34. DOI: http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2016.06.007.
- 342. *Van Daal, T.* The impact of personality, goal orientation, and selfefficacy on participation of high school teachers in learning activities in the workplace / T. Van Daal, V. Donche, S. De Maeyer. Electronic text // Vocations and Learning. 2014. Vol. 7, Issue 1. P. 21–40. DOI: http://dx.doi.org/10.1007/s12186-013-9105-5.

- 343. *Van den Bergh, L.* Improving teacher feedback during active learning: Effects of a professional development program / L. Van den Bergh, A. Ros, D. Beijaard. Electronic text // American Educational Research Journal. 2014. Vol. 51, Issue 4. P. 772–809. DOI: http://dx.doi.org/10.3102/0002831214531322.
- 344. *Windschitl, M.* Proposing a core set of instructional practices and tools for teachers of science / M. Windschitl, J. Thompson, M. Braaten. Electronic text // Science Education. 2012. Vol. 96, Issue 5. P. 878–903. DOI: http://dx.doi.org/10.1002/sce.21027.

Научное издание

Артюхина Александра Ивановна **Чумаков** Вячеслав Игоревич

НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МЕДИЦИНСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ

Редактирование М. Ю. Лепеско Художественное и техническое редактирование, компьютерная верстка М. Н. Манохиной Дизайн обложки С. Е. Акимовой

Директор Издательства ВолгГМУ И. В. Казимирова

Санитарно-эпидемиологическое заключение № 34.12.01.543.П.000006.01.07 от 11.01.2007 г.

Подписано в печать 00.05.2021 г. Формат 60х84/16. Усл. печ. л. 13,72. Уч.-изд. л. 12,69. Тираж 100 экз. Заказ №

Волгоградский государственный медицинский университет 400131, Волгоград, пл. Павших борцов, 1. Издательство ВолгГМУ 400006, Волгоград, ул. Дзержинского, 45.