

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

СИСТЕМА ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ В ВОЛГОГРАДСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Коллективная монография



Издательство
ВолГМУ
Волгоград
2025

УДК 378.661

ББК 74.484

С879

Авторский коллектив:

*В. В. Шкарин, С. В. Поройский, Д. В. Михальченко, О. Н. Барканова,
С. Н. Бушенева, Д. С. Липов, В. Л. Аджиенко, Н. И. Свиридова,
А. И. Артюхина, Л. И. Белова, М. В. Букатин, О. Ф. Великанова,
О. Ю. Голицына, Д. Н. Емельянов, В. Л. Загребин, Н. В. Замятина,
А. В. Зубков, Д. В. Коврижных, Н. А. Колобродова, Р. А. Кудрин,
О. Ю. Кузнецова, В. А. Кузнецова, В. Б. Мандриков, А. А. Рыбин,
Ю. Г. Фатеева, В. И. Чумаков, Е. В. Шишкина*

Рецензенты:

директор ФГБНУ «Научно-исследовательский институт
клинической и экспериментальной ревматологии
имени А. Б. Зборовского» д-р мед. наук, профессор *И. А. Зборовская*;
профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Волгоградский
государственный социально-педагогический университет»
д-р пед. наук *Л. И. Столярчук*

Печатается по решению РИС ВолгГМУ (протокол № 6 от 21.12.2024 г.)

С879 Система персонализированной подготовки в Волгоградском государственном медицинском университете : коллективная монография / В. В. Шкарин, С. В. Поройский, Д. В. Михальченко [и др.] ; под ред. д. м. н. В. В. Шкарина. – Волгоград : Издательство ВолгГМУ, 2025. – 212 с.

ISBN 978-5-9652-0925-5

Волгоградский государственный медицинский университет, являясь федеральной инновационной площадкой, выполняет образовательный проект, посвященный созданию персонализированной системы подготовки в вузе. В монографии обобщен опыт коллектива университета по внедрению в вузе персонализированного обучения абитуриентов, студентов, ординаторов, аспирантов, который будет полезен представителям администрации университетов медицинского, фармацевтического и других профилей как образец успешно апробированной системы. Коллективная монография может заинтересовать преподавателей высшей школы, совершенствующих свое мастерство в области персонализации обучения, и найти применение в системе повышения квалификации.

ISBN 978-5-9652-0925-5

УДК 378.661

ББК 74.484

© Волгоградский государственный
медицинский университет, 2025
© Издательство ВолгГМУ, 2025

— АВТОРСКИЙ КОЛЛЕКТИВ —

ФИО и должность	Параграф
1	2
<i>Шкарин Владимир Вячеславович</i> – ректор ВолгГМУ, заведующий кафедрой общественного здоровья и здравоохранения Института НМФО, доктор медицинских наук, профессор, Отличник здравоохранения	1.2
<i>Поройский Сергей Викторович</i> – и. о. ректора Астраханского государственного медицинского университета, доктор медицинских наук, доцент	1.2, 2.6, 3.1
<i>Михальченко Дмитрий Валерьевич</i> – проректор по образовательной деятельности ВолгГМУ, заведующий кафедрой пропедевтики стоматологических заболеваний, доктор медицинских наук, профессор	3.4
<i>Барканова Ольга Николаевна</i> – проректор по развитию регионального здравоохранения и медицинской деятельности ВолгГМУ, заведующий кафедрой фтизиопульмонологии, кандидат медицинских наук, доцент	3.1
<i>Бушенева Светлана Николаевна</i> – проректор по стратегическому развитию ВолгГМУ, руководитель учебного центра «Фабрика процессов» кафедры общественного здоровья и здравоохранения Института НМФО, кандидат медицинских наук	1.4
<i>Липов Данил Сергеевич</i> – проректор по молодежной политике и воспитательной деятельности ВолгГМУ, кандидат медицинских наук	2.4
<i>Аджиенко Всеволод Леонидович</i> – директор Института общественного здоровья им. Н. П. Григоренко, заведующий кафедрой общественного здоровья и здравоохранения, доктор медицинских наук, профессор	3.3

Продолжение табл.

1	2
<i>Свиридова Наталия Ивановна</i> – директор Института непрерывного медико-фармацевтического образования, доктор медицинских наук	3.1
<i>Артюхина Александра Ивановна</i> – заместитель директора Центра дополнительного образования Института общественного здоровья им. Н. П. Григоренко, доктор педагогических наук, кандидат медицинских наук, доцент	1.1, 1.2, 1.3, 3.2
<i>Белова Любовь Ивановна</i> – директор ЦДО «Предуниверсарий ВолгГМУ», заведующий кафедрой истории и культурологии Института общественного здоровья им. Н. П. Григоренко, кандидат исторических наук, доцент	2.1
<i>Букатин Михаил Владимирович</i> – начальник управления образовательных программ ВолгГМУ, кандидат медицинских наук, доцент	2.2
<i>Великанова Ольга Федоровна</i> – доцент кафедры фундаментальной и клинической биохимии, кандидат биологических наук	3.2
<i>Голицына Ольга Юрьевна</i> – заведующий отделом аспирантуры и докторантуры ВолгГМУ, кандидат исторических наук, доцент	3.1
<i>Емельянов Дмитрий Николаевич</i> – декан по работе с иностранными студентами ВолгГМУ, доцент кафедры внутренних болезней, кандидат медицинских наук, доцент	2.3
<i>Загребин Валерий Леонидович</i> – заведующий кафедрой гистологии, эмбриологии, цитологии, кандидат медицинских наук, доцент	2.4, 2.7

Продолжение табл.

1	2
<i>Замятина Наталья Владимировна</i> – доцент кафедры физической культуры и здоровья, кандидат социологических наук, доцент	2.5
<i>Зубков Александр Владимирович</i> – начальник управления информационного развития, кандидат технических наук	1.4
<i>Коврижных Денис Викторович</i> – заместитель декана по учебно-воспитательной работе с иностранными студентами, доцент кафедры физики, математики и информатики, кандидат педагогических наук, доцент	2.3
<i>Колобродова Наталья Александровна</i> – заместитель начальника управления образовательных программ ВолгГМУ, кандидат медицинских наук	2.2
<i>Кудрин Родион Александрович</i> – заведующий кафедрой патофизиологии, клинической патофизиологии, доктор медицинских наук, доцент	3.4
<i>Кузнецова Ольга Юрьевна</i> – начальник отдела методического сопровождения образовательных программ бакалавриата и магистратуры управления образовательных программ ВолгГМУ, кандидат биологических наук	2.2
<i>Кузнецова Валентина Андреевна</i> – ординатор ВолгГМУ	2.6
<i>Мандриков Виктор Борисович</i> – советник при ректорате, профессор кафедры физической культуры и здоровья, заслуженный работник физической культуры и спорта РФ, доктор педагогических наук, профессор	2.5
<i>Рыбин Александр Александрович</i> – ординатор РНИМУ им. Н.И.Пирогова	2.6
<i>Фатеева Юлия Геннадиевна</i> – заведующий кафедрой русского языка и социально-культурной адаптации Института общественного здоровья им. Н. П. Григоренко, кандидат филологических наук, доцент	2.3

Окончание табл.

1	2
<i>Чумаков Вячеслав Игоревич</i> – доцент кафедры общей и клинической психологии Института общественного здоровья им. Н. П. Григоренко, кандидат педагогических наук	1.1, 1.2, 1.3, 2.6
<i>Шишкина Екатерина Викторовна</i> – доцент кафедры иностранных и латинского языков Института общественного здоровья им. Н. П. Григоренко, кандидат филологических наук	1.3

— СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ —

ВолгГМУ	– Волгоградский государственный медицинский университет
ДПО	– дополнительное профессиональное образование
ДПП	– дополнительная профессиональная программа
ИНМФО	– Институт непрерывного медико-фармацевтического образования
ИОП	– инновационный образовательный проект
ПК	– повышение квалификации
ПМФИ	– Пятигорский медико-фармацевтический институт
ПП	– профессиональная переподготовка
ФГОС ВО	– федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования
ФИП	– федеральная инновационная площадка
СОК	– студенческий образовательный клуб

— ВВЕДЕНИЕ —

Персонализация образования стала ведущей мировой тенденцией в подготовке кадров в образовательных организациях разного уровня, в том числе высших учебных заведениях. Однако нет как единого понимания, что представляет собой персонализация высшего образования, так и единого стандарта по реализации принципа персонализации обучения в разных университетах, а значит, тем интереснее выяснить, какие пути, стратегии, тактики выбирают для этой цели вузы России. Коллективная монография, созданная учеными Волгоградского государственного медицинского университета, посвящена актуальной проблеме организации образовательного процесса в высшем учебном заведении на основе персонализации.

В коллективной монографии обоснован и обобщен опыт Волгоградского государственного медицинского университета по административно-организационной и педагогической перестройке образовательного процесса в вузе в русле персонализации. Монография знакомит со стройной системой персонализированной подготовки в ВолгГМУ, начиная от выработки концепции, работы с абитуриентами и завершая персонализацией обучения на последипломном уровне, выполняя тем самым миссию диссеминации инноваций. Читатели, прежде всего преподаватели высшей школы, получают представление об интегрированности научных достижений в образовательную практику.

Образовательный процесс в ВолгГМУ основывается на компетентностно-деятельностном подходе как ведущем в высшей школе, а также на обширной индивидуальной работе с обучающимися согласно персонализированному подходу, интегрирующему индивидуальную, личностно ориентированную, антропологическую и аксиологическую направленности деятельности. Поэтому структура монографии представлена следующим образом:

- глава 1-я «Методологические основы персонализированной подготовки в медицинском вузе» аккумулирует современные представления о персонализированном подходе, по сути о деятельности федеральной инновационной площадки, знакомит с концепцией персонализированного образования в ВолГМУ и многовариантной моделью наставничества, раскрывает новые взаимосвязи между человекоцентричностью и персонализацией обучения;

- глава 2-я «Опыт персонализированного обучения студентов» содержит описание лучших практик аудиторной и внеаудиторной персонализации обучения студентов;

- в главе 3-й «Персонализация в постдипломном образовании» рассматриваются разные аспекты персонализации обучения на этапах ординатуры, аспирантуры, повышения педагогической квалификации преподавателей медицинского вуза. В этом же разделе представлено обоснование роли эмоционального интеллекта в эффективной образовательной коммуникации субъектов образовательного процесса и персонализированного обучения бережливым технологиям как элемента проактивного подхода к качеству медицинской деятельности.

Представленные в параграфах QR-коды дают возможность читателям глубже погрузиться в рассматриваемые проблемы.

Авторы монографии считают своей целевой аудиторией преподавателей медицинских вузов, стремящихся к совершенствованию своих личностно-профессиональных компетенций в сфере персонализации обучения, повышающих педагогическую квалификацию, а также представителей администрации университетов медицинского, фармацевтического и других профилей, заинтересованных во внедрении персонализированной подготовки обучающихся.

— ГЛАВА I —

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Выход на персонализацию – это основное. И это может вывести нашу национальную систему высшего образования действительно на передовой уровень, где мы можем стать трендсеттерами.

В. Васильев

1.1. СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОМ ПОДХОДЕ, ПЕРСОНИФИКАЦИИ И КАСТОМИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

А. И. Артюхина, В. И. Чумаков

Педагогика – наука диалектическая, абсолютно не допускающая догмы.

А. С. Макаренко



Потребность в подготовке высококвалифицированных, компетентных, конкурентоспособных специалистов для современной и будущей России, способных действовать в условиях неопределенности,

многозадачности, цифровизации, актуализировала поиск оптимальных подходов и технологий в образовании. В высшем медицинском образовании на фоне модернизации здравоохранения появились новые ориентиры: персонализация в здравоохранении, непрерывное медицинское образование и формирование индивидуальной профессиональной траектории специалиста, цифровизация. В аудитории вузов приходят студенты новых поколений, сейчас это поколение Z, которое привыкло использовать персонализированные сервисы обучения и не склонно получать стандартизированные образовательные услуги.

Персонализированное обучение относят к наиболее перспективному направлению развития образования, что подтверждается в трудах В. В. Грачева (2007), Б. А. Бурняшова (2017), А. С. Обухова, М. Г. Сергеевой (2018), А. А. и М. А. Сафоновых (2020), Л. В. Абдалиной (2018), Т. В. Моисеевой (2024), Е. А. Подкалюк (2024). Проблему понимания персонализации в образовании и персонализированный подход активно исследуют в наши дни [4, 10]. Обосновывая теорию персонализации, еще в 80-х гг. XX в. А. В. Петровский подчеркивал: «Общественная необходимость персонализации очевидна» [9, с. 87]. В 2019 г. журнал Forbes назвал персонализированное обучение одним из основных трендов образования, сделав акцент на социальную роль персонализированного подхода, поскольку он включает в образовательные процессы людей, которые ранее из него выпадали, например дислексиков. Актуальность проблемы персонализированного обучения подтверждается количеством запросов и публикаций. Например, в Яндексе: «персонализация» – 12 тыс. результатов; «персонализация образования» – 11 тыс. результатов. В научных исследованиях персонализацию рассматривают как подход, как принцип, как процесс, как способ и как сценарий.

Краткий экскурс в историю свидетельствует, что идеи персонализации образования появились в трудах педагогов и философов издавна. Конфуций отмечал, что задача учителя – учить ученика умению самостоятельно ставить вопросы и искать на них ответы. Философ Жан-Жак Руссо высказал в романе-трактате

1762 г. «Эмиль, или о воспитании» идею естественного обучения согласно склонности обучаемого. При этом роль учителя Руссо видел в создании среды, в которой обучающийся осознавал бы необходимость обучения.

Персонализация в психологии представляется процессом превращения в личность под влиянием образа значимого другого, а результатом становится выражение индивидуальности в активной деятельности. Разные аспекты персонализации можно увидеть в интерперсональной теории Г. Салливана, в теории гуманистического психоанализа Э. Фромма, в психосоциальном подходе Э. Эриксона. Персонализация, как полагал К. Юнг, выражается социальной ролью, которую индивид играет в соответствии с требованиями, обращенными к нему со стороны окружающих.

В работах Э. Мунье, Ж. Лакруа в первой половине XX века свобода выбора была определена как основная черта личности. Согласно отечественной теории персонализации личности А. В. Петровского и В. А. Петровского, человек определяет себя через социум, а его личность выступает как объективная представленность в жизни других людей. На высшем уровне, метаиндивидуальном, личность оказывает воздействие на других людей. Развитие личности – процесс вхождения в различные социальные группы. В социологии персонализацию рассматривают как процесс, в результате которого социальные отношения принимают личностный характер.

В хронологии методологического генезиса понятия «персонализация» в педагогике нельзя не сказать о вкладе отечественных исследователей. А. С. Макаренко обосновал воспитание и развитие личности в коллективе. Л. С. Выготский дал представление о концепции «зоны ближайшего развития» и интериоризации ценностей. А. Г. Асмолов рассматривал персонализацию как ресурс адаптации к неопределенности.

В 70-х гг. прошлого века Л. Кронбах и Р. Сноу выявили различие реакций учеников на одни и те же задания, а также показали, что один и тот же ученик может, в силу разных обстоятельств, по-разному реагировать на один и тот же тип задания [15].

Эти данные послужили обоснованием необходимости для создания оптимальных условий обучения и достижения максимального образовательного эффекта учитывать особенности каждого учащегося. Взаимосвязь обучения и способностей отражают, по мнению авторов, следующие принципы:

1. Способности и оптимальное обучение сложным образом взаимосвязаны.

2. Хорошо структурированный курс эффективнее для учеников с низкими способностями; напротив – менее упорядоченный курс приносит хорошие результаты для учащихся с высокими способностями.

3. Прилежные и склонные к подчинению учащиеся успешнее учатся при хорошо структурированной системе; более независимые учащиеся успешнее учатся при менее структурированном курсе [6].

Бенджамин Блум, американский психолог в сфере образования, в статье «Обучение для мастерства» (1968 г.) определил ключевые составляющие персонализированного обучения:

- хороший тьютор,
- возможность для обучающегося двигаться в удобном ему темпе,
- направление человека с учетом того, какие курсы обучающийся должен и не должен посещать,
- предоставление различных путей развития.

Метаанализ эффективности образовательных практик, а именно обратную связь и персонализацию рассматривал Дж. Хэтти. В XXI в. Дэн Бакли обозначил два направления персонализации обучения: персонализацию программы, когда обучение адаптируется под конкретного слушателя, и персонализацию самим обучающимся, когда слушатель самостоятельно выстраивает свое обучение. На симпозиуме Фонда персонализированного обучения ASCD в 2010 г. выделили пять ведущих характеристик персонализированного обучения:

- гибкость (Ю. С. Гурова уточнила – гибкость времени, скорости обучения, гибкость в целях обучения [6])

- более широкое понимание роли педагога,
- метод проектного обучения,
- обучение, управляемое обучающимся,
- развитие на основе компетенций.

В 2020 г. Н. В. Савина обосновала, что ключевыми характеристиками персонализации являются:

- свобода выбора,
- возможность обучающегося управлять своей деятельностью,
- возможность проявлять свою индивидуальность,
- возможность воздействовать на других людей,
- возможность разрабатывать личный образовательный

трек [13].

Как в 2015 г. педагогическое сообщество не нашло решения проблемы персонализации, так и спустя семь лет отсутствует единое понимание феномена персонализации в образовании [8, 16]. Представленная эволюция взглядов на проблему персонализации образования привела к появлению в педагогической реальности ряда подходов, позволяющих гибко откликнуться на особенности, жизненный опыт, интересы и потребности обучающегося. Концепции, характеризующие персонализированное образование, а именно: цифровое гражданство, комплексное обучение с оценкой, ориентированной на обучение, вовлечение обучающихся с учетом их предпочтений и желаний, а также непрерывное обучение во всех сферах жизни, – отражают разные взаимопроникающие стороны персонализации.

В Волгоградском государственном медицинском университете придерживаются следующего понимания персонализированного обучения: модель построения образовательного процесса в вузе, реализующая личностно-ориентированный подход к формированию компетенций специалиста, базируется на персональном развитии каждого обучающегося и предоставляет для этого оптимальные условия.

Цель персонализированного образования в высшей школе – вывести студента на субъектный уровень, чтобы он осознанно определял себя субъектом жизнедеятельности, в том числе и в учебной сфере.

Основной результат персонализированного образования видится в развитии личностного и профессионального потенциала обучающегося наряду с формированием осознания ценности образования [11]. В персонализированном обучении критерии успешности обучения в первую очередь определяются достижением цели или целей обучающегося, и только потом – достижением цели или целей учебной программы.

Диссеминация идей персонализации в практику базируется на совокупности методологических подходов конкретно-научного уровня, среди которых особо выделяют индивидуальный, личностно ориентированный, антропологический, аксиологический. Индивидуальный подход понимают как организацию процесса обучения с ориентацией на индивидуально-психологические особенности обучающегося. Индивидуализация как методологический принцип образования характеризует организацию уникального образовательного процесса для каждого студента или их типичной группы. Предполагают, что в связи с взаимопроникновением и взаимодополнением различных подходов в методологии педагогики будут полезны в разной степени и другие методологические основы для корректного внедрения идеи персонализации [13].

Методология персонализированного образования включает в себя индивидуализированное, межиндивидуализированное и метаиндивидуализированное обучение. Индивидуализированное обучение подразумевает выявление и учет своих индивидуальных возможностей и способностей, развитие этих способностей, выработку и совершенствование индивидуального стиля и форм самостоятельной деятельности, мышления. Межиндивидуализированное обучение характеризует стремления индивида к установлению, развитию, расширению связей с обучающими и обучаемыми в пространстве совместной деятельности. Метаиндивидуализированное обучение выражает стремления индивида к познанию личности другого и внесение своего вклада в развитие индивидуальности другого человека, в развитие общностей, возникающих в процессе обучения.

Определение персонализации в вузе рассматривают как совокупность позиций, объединяющих:

- практики эффективного сотрудничества преподавателя и студента с целью достижения им личностно-значимого уровня требуемых ФГОС ВО компетенций,
- систему педагогических условий и действий, направленных на развитие личностного потенциала студента за счет четко выраженной и технологически поддержанной субъектной позиции,
- технологическое условие реализации персонализированного подхода, под которым понимают цифровую образовательную среду, существенно расширяющую возможности традиционных форм обучения, но не отменяющую их.

В широком смысле персонализированное образование представляет собой трансформацию традиционных отечественных образовательных практик в ответ на вызовы современности. По сути, речь идет об адаптации массового образовательного процесса к запросам личности студента с использованием различных педагогических технологий. Л. С. Илюшин выделяет смысловые компоненты персонализации:

- самостоятельность как ценность;
- смысл как ресурс осознанного выбора целей;
- внутренняя образовательная мотивация, при которой центр педагогического внимания смещается с мотивов академических правил, долга, внешнего оценивания к мотивам рационального академического поведения, пользы, самореализации и проектирования своего профессионального будущего;
- развитие субъектности студента через полноценную обратную связь в образовательном процессе [7].

Профессионально-субъектную позицию студента определяют через осознание себя субъектом, обучающимся профессии, т. е. сочетающим освоение профессиональных знаний, умений, навыков и компетенций с саморазвитием профессионально-личностных качеств [3]. По сути, у обучающегося идет процесс осознания своих образовательных потребностей, а далее потребности переводятся в мотивы, которые превращаются в цели

разного уровня. На основе целей определяются задачи и выбираются способы, методы, инструменты для их решения. Профессионально-субъектная позиция обеспечивает целостность процесса профессионально-личностного становления специалиста через: самопонимание, самореализацию, самоутверждение, саморазвитие, самооценку. При этом важен запрос на обратную связь. Соответственно смысловыми доминантами персонализации в университете выступают:

- во-первых, свобода, самоопределение, субъектность студента, его право выбора уровня сложности и способа решения задачи;

- во-вторых, ценностное поле студента, когда идет поиск ответов на вопросы «В чем смысл моего учения? Каким вижу свой результат в процессе образования? Каков мой идеал в профессии?»;

- в-третьих, представление об обратной связи как объективно нужном компоненте системы с двусторонней направленностью;

- в-четвертых, опора на научные данные о том, что такое интеллект и его устройство, воля, мотивация студента;

- в-пятых, определение Persona как личности в союзе с другими;

- в-шестых, ведущим условием персонализации выступает образовательное сообщество университета.

При обсуждении проблемы персонализации в образовании нельзя не сказать о смежных понятиях: персонификации и кастомизации образования. Данные понятия порой в одних работах дополняли персонализацию, в других рассматривались как синонимы либо характеризовались как противоречивые.

В англоязычных научных источниках понятия персонализированное обучение (personalized learning) и персонифицированное образование (personalized education) семантически не имеют существенных различий и выступают в ряде исследований как синонимы [1].

Персонификацию в первоначальной трактовке термина в словарях определяли как некий вид олицетворения [12].

Соответственно нельзя не согласиться с пониманием персонификации в образовании в узком смысле как модель обучения с применением цифровизации, а в широком смысле как ориентация на поддержку развития личностных особенностей обучающихся [1]. При сравнении концепций персонализации и персонификации Е. А. Этко подчеркивает общую черту – человек выступает активным субъектом [14].

В отдельных образовательных ситуациях реализуется совпадение содержания понятий. Если в образовательном процессе учитываются как возможности, так и потребности обучающегося, то имеет место и персонализация, и персонификация. Например, в ВолгГМУ персонификация реализуется для студентов, имеющих ограниченные возможности здоровья или инвалидность. Для обучающихся с особыми потребностями разрабатываются адаптированные программы обучения, действует система комплексного сопровождения.

Понятие кастомизация (от англ. customer – покупатель) подразумевает подгонку продукции под конкретный заказ потребителя. В образовании речь идет об удовлетворении потребностей в первую очередь потенциальных работодателей, а также обучающихся. Принцип кастомизации лежит в основе функционирования системы дополнительного профессионального образования. Кастомизируется под конкретные задачи заказчика все: содержание, формат, преподаватели, методики и т. д. Персонализацию порой рассматривают как крайнюю форму глубокой кастомизации. В ВолгГМУ принцип кастомизации реализуется в Институте непрерывного медико-фармацевтического образования при совершенствовании профессиональных компетенций врачей и в Центре дополнительного образования при повышении педагогической квалификации преподавателей.

Нельзя не согласиться с Е. В. Лопановой и Н. В. Савиной, что понятия «персонализация», «персонификация» и «кастомизация» объединены методологическим принципом индивидуализации и отражают его отдельные аспекты [8].

Б. А. Бурняшов на основе анализа опыта электронного обучения к формам реализации сценария «Персонализированное

обучение» относит дифференцированное обучение, адаптивное обучение, расширение автономности обучающегося, самообразование [5].

Дифференцированное обучение – это:

1) форма организации учебного процесса, при которой педагог работает с группой учащихся, составленной с учетом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств (гомогенная группа);

2) часть общей дидактической системы, которая обеспечивает специализацию учебного процесса для различных групп обучаемых. В основу дифференциации положена теория Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития, то есть речь идет об организации учебного процесса, при которой учитываются индивидуально-психологические особенности личности, формируются группы учащихся с различающимися содержанием образования, методами обучения. В дифференцированном обучении педагог выстраивает оптимальную стратегию обучения студента, отталкиваясь от его индивидуальных особенностей и потребностей, тогда как в персонализированном обучении ведущая роль в построении индивидуальной образовательной технологии отводят обучающемуся. Этот вариант используют и для персонализации неэлектронного обучения, так как он реализуется с меньшими затратами, чем остальные формы (не требуется дорогостоящая разработка программного обеспечения).

Расширение автономности обучающегося как форма персонализации особенно важно в процессе профориентации и на этапе самоопределения для выбора набора дисциплин, практик, школ мастерства для изучения и ранней профессионализации.

Адаптивное обучение рассматривают как персонализированное обучение, в котором в режиме реального времени компьютерные технологии адаптируют учебный материал в соответствии с потребностями обучающихся.

Представления о понятиях индивидуализации, персонализации и адаптивности показаны в табл. 1.1.

Таблица 1.1

**Соотношение понятий «индивидуализация»,
«персонализация», «адаптивность» [2]**

Индивидуализация	Персонализация	Адаптивность
Одинаковые цели для групп обучающихся	Разные цели для каждого обучающегося	Персонализированное обучение
Применение разных дидактических подходов для достижения ключевых компетенций обучающихся	Применение разных дидактических подходов для развития персонального потенциала обучающихся	Применение разных цифровых образовательных технологий, которые в режиме реального времени могут адаптировать учебный материал в соответствии с потребностями обучающегося
Учебная программа определяется вузом	Обучающиеся активно участвует в создании собственной образовательной траектории	Фокус на всех аспектах личности обучающихся (+future skills)
Фокус на когнитивном аспекте личности учащихся	Фокус на всех аспектах личности обучающихся (эмоциональном, социальном и т.д.)	Цифровые помощники и «умные» системы (нейросети)
Самонаправляемое обучение как дополнительный навык	Самонаправляемое обучение как фундаментальный навык	–
Преподаватель играет ключевую роль	Наставник (тьютор) играет ключевую роль	–

Самообразование как компонент (форма) персонализации характеризует свободу и ответственность учащегося в выборе

учебных задач, содержания и дидактических средств для достижения образовательной цели. Роль высшего учебного заведения или любого другого образовательного учреждения при этом заключается в обеспечении инфраструктуры социального обучения и создании условий для самообразования.

Средства, которые применяют в персонализированном онлайн- и офлайн-обучении, также как и дидактические технологии, направлены на развитие личности обучающегося как субъекта учебной деятельности. К ним относят технологии интерактивного обучения, в том числе игровые, знаково-контекстного и проблемного обучения, задачно-эвристические и развивающе-акмеологические, технологии научно-исследовательской деятельности, котичинг, наставничество, в том числе пиртьюторинг, смешанное обучение. Для перевода студента в субъектную позицию применяют организационно-методические технологии, а именно: технологии модульного обучения, организацию открытых систем обучения, технологии персонализации самостоятельной работы обучающихся [6]. Цифровые технологии рассматривают как инструмент персонализации обучения [2]. Если сводить персонализацию только к концепции цифрового гражданства, то главным препятствием на пути к персонализированному обучению становится тот факт, что академическая аналитика еще не сложилась окончательно и лишь набирает обороты в сфере высшего образования. Есть опасения, что системы аналитики обучения могут неправильно трактовать учебные потребности обучающихся, к тому же затраты на создание адаптивных систем обучения высоки.

Персонализация реализуется на разных уровнях профессионального медицинского образования: от уровня на занятии и уровня внеаудиторной работы, уровня курса и до создания организационно-педагогических условий персонализации в высшем учебном заведении.

Анализ степени изученности феномена персонализированного образования



свидетельствует, что в современном педагогическом сообществе нет единого понимания персонализированного подхода. Важна реализация персонализированной подготовки, начиная от административно-организационной трансформации образовательного процесса в вузе, через разработку, внедрение основных профессиональных образовательных программ и рабочих программ дисциплин с акцентом на персонализацию и представление большого выбора внеучебной образовательной деятельности в виде школ мастерства и событийного образования, до персонализации преподавания и учения. Каждая грань персонализированного обучения нуждается в накоплении теоретических знаний, анализе разнообразных эффективных практик персонализации.

Литература

1. **Аксенова, А. Ю.** Сущностные характеристики персонификации обучения: средовый подход / А. Ю. Аксенова, Н. В. Примчук. – Текст : электронный // Человек и образование. – 2020. – Вып. 4 (65). – С. 43–49. – URL: <https://человекиобразование.рф/S181570410020462-3-1> (дата обращения: 08.04.2024). DOI: 10.54884/S181570410020462-3.
2. **Александрова, Л.** Цифровые технологии как инструмент персонализации обучения : [Презентация] / Л. Александрова. – Текст : электронный // eSTARS 2021. – URL: <https://estars.hse.ru/mirror/pubs/share/424089491.pdf>.
3. **Артюхина, А. И.** Формирование профессионально-субъектной позиции студента-медика как основы личностно-профессионального развития : монография / А. И. Артюхина, Е. В. Бондаренко. – Волгоград : Изд-во ВолгГМУ, 2012. – 208 с. – Текст : непосредственный.
4. **Булаева, М. Н.** Персонализированный подход в образовании / М. Н. Булаева, Я. В. Зубкова, Д. Мельников. – Текст : электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/personalizirovannyypodhod-v-obrazovanii?ysclid=lvmitaqtv8690282974>.
5. **Бурняшов, Б. А.** Персонализация как мировой тренд электронного обучения в учреждениях высшего образования /

Б. А. Бурняшов. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 1. – URL: <http://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=26078>

6. **Гурова, Ю. С.** Проект «Персонализация образовательной деятельности» / Ю. С. Гурова. – Текст : электронный // Институт развития образования [сайт]. – URL: https://iro86.ru/images/021222/%D0%93%D1%83%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82.pdf.

7. **Илюшин, Л. С.** Персонализированное образование – трансформация традиционных отечественных образовательных практик под влиянием вызовов современности / Л. С. Илюшин. – Текст : электронный. – URL: [spbu.ru>media/82853/download?attachment](http://spbu.ru/media/82853/download?attachment).

8. **Лопанова, Е. В.** Соотношение понятий персонализация, персонификация и кастомизация образования / Е. В. Лопанова, Н. В. Савина. – Текст : электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-ponyatiy-personalizatsiya-personifikatsiya-i-kastomizatsiya-obrazovaniya>.

9. **Петровский, А. В.** Потребность «быть личностью» / А. В. Петровский. – Текст : электронный // Вестник практической психологии образования. 2012. – Т. 9, № 4. – С. 87–91. – URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2012/n4/Petrovsky.shtml.

10. **Подкалюк, Е. А.** Персонализация в образовании: проблемы понимания / Е. А. Подкалюк. – Текст : электронный // Актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2024. – Т. 5, № 3. – С. 41–48. – URL: <https://pedpsy.ru/index.php/ped/article/view/354/284>

11. **Прохорова, М. П.** Средства персонализации образовательного процесса в рамках электронных курсов / М. П. Прохорова, А. А. Шкунова, Е. П. Гуреева. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71–3. – С. 183–187.

12. Словарь литературоведческих терминов / ред.-сост.: Л. И. Тимофеев, С. В. Тураев. – Москва : Просвещение, 1974. – 509 с. – Текст : непосредственный.

13. **Савина, Н. В.** Методологические основы персонализации образования / Н. В. Савина. – Текст : электронный // Наука

о человеке: гуманитарные исследования. – 2020. – Т. 14, № 4. – С. 82–90. – DOI: [10.17238/issn998-5320.2020.14.4.10](https://doi.org/10.17238/issn998-5320.2020.14.4.10).

14. **Этко, Е. А.** Идеи персонализации и персонификации в отечественной психологии: современное состояние и перспективы исследования / Е. А. Этко. – Текст : электронный // Психологические исследования. – 2015. – Т.8, № 41. – С. 8. – URL: <http://psystudy.ru>.

15. **Derks, L.** Social Panoramas: Changing the Unconscious Landscape with NLP and Psychotherapy / L. Derks. – Crown House Publishing LLC, 2005. – 408 p. – Text : unmediated.

16. NMC Horizon Report: 2015 / L. Johnson, S. Adams Becker, V. Estrada, A. Freeman. – K-12 Edition. – Austin, Texas: The New Media Consortium, 2015. – Text : electronic. – URL: <https://s3.amazonaws.com/hackedu/horizon/2015-nmc-horizon-report-k12-EN.pdf>.

1.2. КОНЦЕПЦИЯ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВолгГМУ

В. В. Шкарин, С. В. Поройский, А. И. Артюхина, В. И. Чумаков

Результатом персонализированного образования является самореализация обучающихся в учебной деятельности и проектирование, прогнозирование своего социально-профессионального будущего.

Э. Ф. Зеер, В. С. Третьякова

ЮНЕСКО – Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры – заявила в 2017 г., что качественное образование означает доступ к персонализированному обучению. Позднее, в 2021 г., Министерство образования и науки России инициировало программу «Приоритет 2030», в которой одной из задач зафиксирована персонализация высшего образования в России [8]. По мнению Валерия Фалькова, министра науки и высшего образования Российской Федерации, персонализация высшего образования «даст большую свободу студентам, повысит осознанность выбора направления подготовки и в итоге будет способствовать росту их конкурентоспособности на рынке труда», персонализация подготовки теперь является необъемлемым и юридически закрепленным аспектом при утверждении новых перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования, которые вступили в силу 1 сентября 2024 г. [3].

Модернизация и инновационное развитие системы образования с учетом национальных целей развития страны является приоритетом политики Российской Федерации в социальной сфере. В соответствии со Стратегическими приоритетами в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 г. [2], Волгоградский государственный

медицинский университет сформировал приоритеты развития образовательной среды на ближайшую перспективу. Приоритеты данной программы коррелируют с содержанием государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» и заключаются в:

- формировании эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся;
- развитии системы кадрового обеспечения сферы образования, позволяющей каждому педагогу повышать уровень профессионального мастерства на протяжении всей профессиональной деятельности;
- повышении доступности, эффективности и качества образования в соответствии с реалиями настоящего и вызовами будущего – одно из базовых направлений реализации государственной политики, общая рамка системных преобразований, которые обеспечат решение вопросов социально-экономического развития страны [5].

В контексте указанных приоритетов персонализированное обучение – ведущий тренд высшего образования в России [1]. Для высшего медицинского образования это особенно актуально, поскольку образовательный процесс в высшей медицинской школе постоянно модернизируется под воздействием, с одной стороны, постоянного реформирования системы отечественного здравоохранения, с другой стороны – существенных преобразований в педагогике высшей школы. В то же время в мировом сообществе персонализацию рассматривают как актуальную сложно решаемую проблему высшего образования [7]. Согласно публикации New Media Consortium (2020), это «проблема, которую мы понимаем, но способ решения которой пока неуловим». Соответственно каждый вуз старается найти собственный путь решения проблемы.

Вопросами реализации персонализированного подхода в обучении студентов, разработки концепции персонализированной подготовки в вузе в ВолгГМУ занимались пристально

и не один год. У истоков такой работы находились ректор Владимир Вячеславович Шкарин и проректор по образовательной деятельности университета Сергей Викторович Поройский. Было сформулировано определение персонализированного образования как модели построения образовательного процесса в вузе, реализующей личностно-ориентированный подход к процессу формирования компетенций специалиста, который базируется на персональном развитии каждого обучающегося и предоставляет для этого оптимальные условия.

Выступление доктора медицинских наук, профессора, ректора Волгоградского государственного медицинского университета Владимира Вячеславовича Шкарина на конференции сотрудников 09.09.2020 г. положило начало не только знакомству коллектива вуза с концепцией, но и активному включению сотрудников в деятельность по персонализации образования в вузе. Представленная концепция ориентации вуза на персонализацию образования обосновала положения для реализации персонализированного подхода на додипломном уровне образования:

- формирование индивидуальных траекторий обучающихся за счет увеличения количества часов на клинических дисциплинах;
- запуск новых электронных и факультативных дисциплин;
- организация школ мастерства.

Персонализированное обучение рассматривается как возможность раннего профессионального, личностного самоопределения, удовлетворения образовательных потребностей путем проектирования и осуществления траекторий собственного личностно-профессионального развития. Студент, вовлеченный в персонализированное обучение, становится субъектом учебной деятельности, а качество учебы в сочетании с освоением практического опыта повышается.

Административно-организационная трансформация образовательного процесса в вузе продолжилась. Для самоопределения в профессии необходимо предоставить обучающимся спектр возможностей как в аудиторной, так и во внеучебной деятельности.

Для формирования надпредметных и профессиональных компетенций и разработки траекторий личностно-профессионального развития (помимо трансформации в академической сфере, увеличения часов на клинические дисциплины) в вузе идет систематическое материально-техническое оснащение новейшим оборудованием как учебного, так и медицинского назначения, создаются коворкинг-пространства для общения и совместной деятельности студентов и преподавателей, проводятся мероприятия, выступающие площадкой для нетворкинга обучающихся (мастер-классы, круглые столы, конференции и т. д.).

Система персонализированного обучения в ВолгГМУ (рис. 1.1) включает этапы работы с абитуриентами (школа «Юный медик», Предуниверсарий), студентами, ординаторами, аспирантами, причем на каждом этапе определены конкретные цели и пути их достижения в процессе академических занятий и в ходе внеучебной образовательной деятельности, самостоятельно избираемой обучающимися. Согласно поставленным целями, для каждого этапа обучения обучающимся предоставляется широкий спектр возможностей для самореализации и самоопределения. Так, в Центре электронного медицинского образования ВолгГМУ прошел образовательный курс для обучающихся «Экстренные состояния в практике врача (с использованием симуляционных платформ)». Соответственно, к выпуску студенты способны определить вектор дальнейшей карьеры – практическое здравоохранение или научная деятельность.

Реализуются внутривузовские проекты: «Оптимизация дополнительного образования обучающихся», «Организация мониторинга педагогической квалификации преподавателей ВолгГМУ». Работа с преподавателями в русле персонализации проходит в двух направлениях: 1) помощь в адаптации молодым преподавателям; 2) совершенствование профессиональных компетенций в сфере персонализации педагогов в процессе повышения педагогической квалификации в центре дополнительного образования.

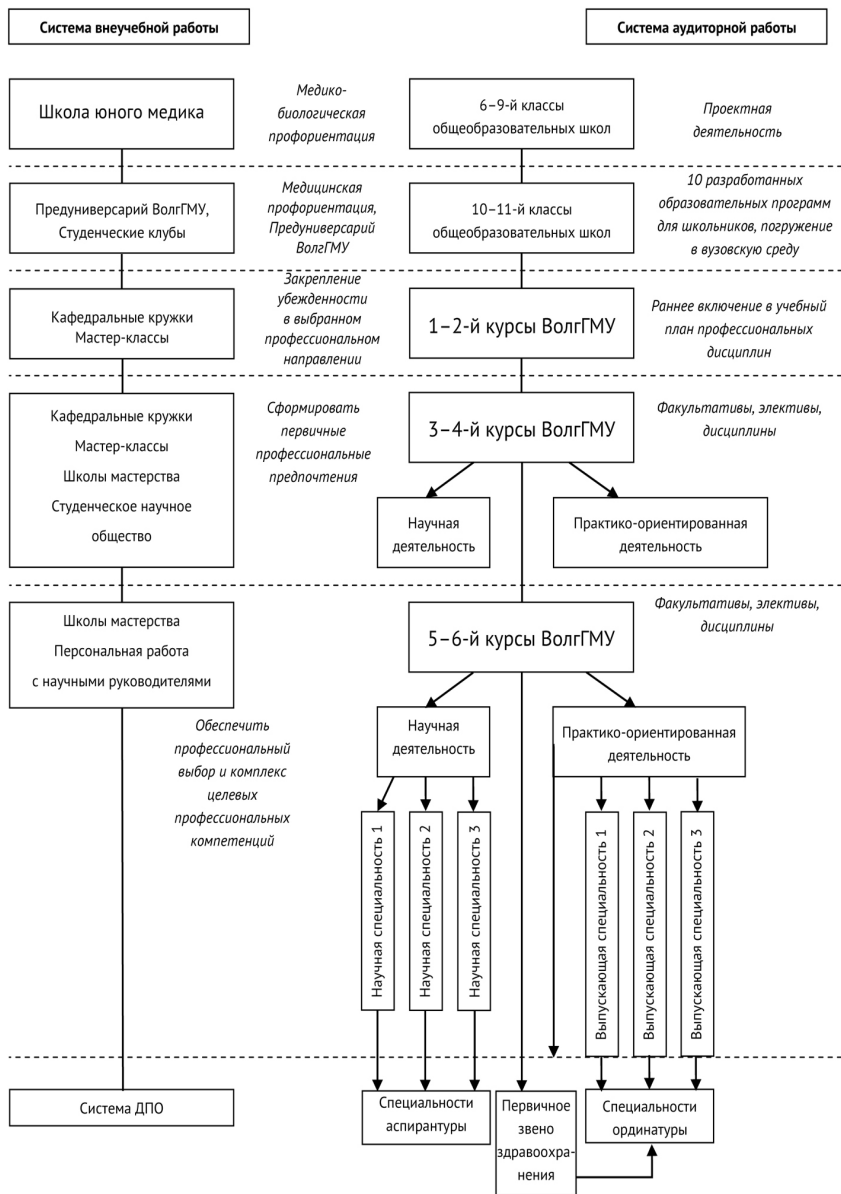


Рис. 1.1. Система персонализированного обучения в ВолгГМУ

В процессе профессиональной переподготовки и повышения педагогической квалификации проводится подготовка профессорско-преподавательского состава к педагогической деятельности в русле персонализированного подхода к образованию. Разработаны и апробированы новые программы обучения: цикл по ДПП «Наставничество и методология симуляционного обучения в реализации практической подготовки обучающихся» (36 ч). Разработаны, утверждены интегративные программы повышения квалификации для слушателей университета и сторонних слушателей: ДПП «Персонализация обучения и современные технологии преподавания терапии» (72 ч), ДПП «Преподавание морфологических дисциплин в медицинском вузе» (72 ч), ДПП «Персонализированный подход в организации процесса обучения студентов стоматологического факультета» (72 ч), а также ДПП «Современные способы оценки образовательных результатов обучающихся» (36 ч). Один из модулей представленных программ посвящен повышению компетенций преподавателей университета в сфере персонализированного обучения, применительно к различным направлениям подготовки.

Персонализированная работа с ординаторами и аспирантами при подготовке кадров высшей квалификации сопровождается инновациями – расширяется перечень образовательных программ, разработана и реализуется новая программа «Ординатура – аспирантура».

Сквозная система формирования профессиональных траекторий обучающихся представлена на рис. 1.2, где также показан механизм формирования кадрового резерва преподавателей ВолгГМУ. Преподавателями ВолгГМУ становятся как лица из традиционного резерва из числа выпускников ординатуры, аспирантуры, высококлассных специалистов практического здравоохранения, так и выпускники вуза – участники школы молодого преподавателя [проект «Диалог на равных» (студенты 1–3-го курса)] и проекта «Начни карьеру в ВолгГМУ» (студенты 4–6-го курса). Выявление студентов, увлеченных не только медициной, но и педагогикой, и работа с ними, развивающая их интерес

и формирующая компетенции, необходимые педагогу высшей школы, является инновацией [9].

Механизм формирования кадрового резерва преподавателей ВолгГМУ

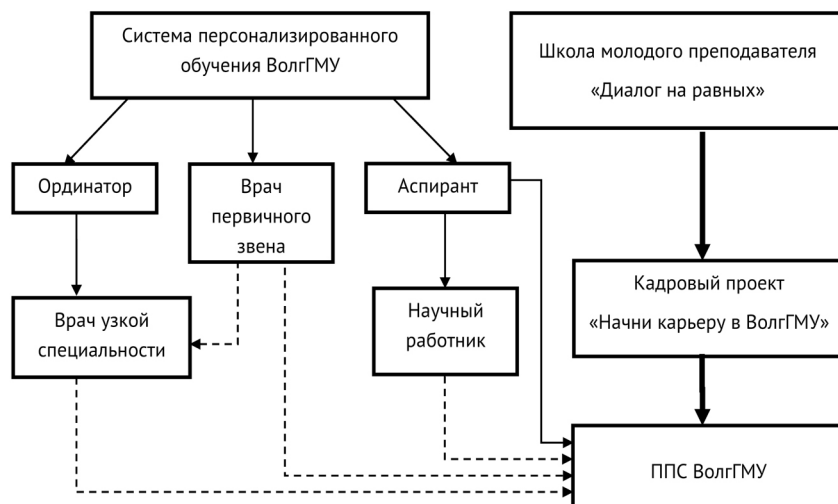


Рис. 1.2. Сквозная система формирования профессиональных траекторий

В целях учета и реализации в педагогическом процессе приоритетов государственной политики в социальной сфере в ВолгГМУ группой авторов (д. м. н. С. В. Поройский, д. п. н. А. И. Артюхина, к. п. н. В. И. Чумаков) был разработан образовательный проект – ФИП «Система персонализированной подготовки в высшем учебном заведении». Данный проект в декабре 2023 г. прошел экспертизу Министерства образования и науки Российской Федерации и вошел в перечень ФИП. Инновационный образовательный проект, в числе прочего, направлен на позиционирование Волгоградского государственного медицинского университета как одного из ведущих вузов в России в сфере разработки, апробирования и дальнейшего развития системы персонализированной подготовки в вузе. ФГБОУ ВО ВолгГМУ Минздрава России выбран

Министерством науки и высшего образования Российской Федерации для выполнения проекта, апробации представленной модели персонализации и дальнейшего масштабирования результатов проектной деятельности посредством каскадирования. Волгоградский государственный медицинский университет получил статус ФИП для реализации инновационного образовательного проекта «Система персонализированной подготовки в высшем учебном заведении» (Приказ Минобрнауки России «Об утверждении федеральных площадок» № 28 от 19.01.2024) [6].



«В целях создания условий для реализации инновационных проектов и программ, имеющих существенное значение для обеспечения развития системы образования, организации, реализующие указанные инновационные проекты и программы, признаются региональными или ФИП и составляют инновационную инфраструктуру в системе образования» [4]. Федеральные инновационные площадки – это школы, лицеи, гимназии, университеты и специальные образовательные организации, которые разрабатывают новые методики и учебные программы или применяют стандартные, но в необычных условиях.

В процессе разработки и реализации проекта «Система персонализированной подготовки в высшем учебном заведении» ориентировались на высказывание П. Ф. Дракера, что целью инновации является применение; ее цель не знание само по себе, а эффективное изменение. При разработке проекта использовали последовательно-параллельный подход, сочетающий творчество, креативность и прохождение этапов «наука – производство – потребление», в медицинском вузе это «обоснование концепции – апробация и внедрение в образовательный процесс университета – соответствие результатов инновационного проекта поставленным целям, переход вуза на новый уровень развития».

Федеральная инновационная площадка в ФГБОУ ВО ВолгГМУ действует в соответствии с:

1. Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г.

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

3. Указом Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».

4. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.11.2013 № 1258 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам ординатуры».

5. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.11.2013 № 1259 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)».

6. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 01.07.2013 № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам».

7. Приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 22.03.2019 № 21 Н «Об утверждении Порядка формирования и функционирования инновационной инфраструктуры в системе образования».

8. Приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 19.01.2023 № 28 «Об утверждении перечня федеральных инновационных площадок на 2024 год» (зарегистрирован 16.02.2024 г.).

9. Приоритетным проектом «Обеспечение здравоохранения квалифицированными специалистами» государственной программы РФ «Развитие здравоохранения», утвержденной Постановлением Правительства РФ от 26.12.2017 г. № 1640.

10. Подпрограммой «Развитие профессионального образования» государственной программы Волгоградской области «Развитие образования в Волгоградской области», утвержденной постановлением Администрации Волгоградской области от 30.10.2017 г. № 574-п «Об утверждении государственной программы Волгоградской области “Развитие образования в Волгоградской области”», ориентированной на создание механизмов мотивации педагогов к непрерывному профессиональному развитию и повышению качества образовательной деятельности.

11. Уставом ФГБОУ ВО ВолГМУ Минздрава России, приказом ректора ВолГМУ «О реализации проекта “Система персонализированной подготовки в высшем учебном заведении”» № 398-КО от 12.03.2024 г.

Основная идея инновационного образовательного проекта заключается в модернизации системы высшего медицинского и фармацевтического образования за счет персонализированного подхода к подготовке обучающихся в высшем учебном заведении, переходу к «штучному» обучению профессионалов, что:

- во-первых, создаст условия для выбора индивидуальной траектории профессионального самоопределения и развития студентов и формирования у них профессионально-субъектной позиции и, как следствие, подготовит к работе в сфере персонализированной медицины;
- во-вторых, создаст условия для личностно-профессионального развития преподавателей медицинского вуза и, как следствие, обеспечит инновационное развитие образовательного процесса университета;
- в-третьих, может стать основой для реорганизации обучения в высшей школе в русле персонализированной подготовки.

Задачи инновационного образовательного проекта: создание инновационной площадки для реализации сквозной персонализированной подготовки в высшем учебном заведении; административно-организационная трансформация образовательного процесса в вузе в русле методологии персонализированного обучения; разработка и внедрение многовариантной

модели педагогической технологии наставничества как базовой в персонализированном образовании – от студента до профессионала; вовлечение преподавателей медицинского вуза в диссеминацию инновационного педагогического опыта персонализированной подготовки кадров.

Основными направлениями деятельности инновационного образовательного проекта являются разработка, апробация и (или) внедрение методик подготовки, профессиональной переподготовки и (или) повышения квалификации кадров, в том числе педагогических, научных и научно-педагогических работников и руководящих работников сферы образования, на основе применения современных образовательных технологий.

Мониторинг качества реализации проекта проводится один раз в семестр, определяет соответствие реализованных мероприятий с планом-графиком. Проводится анкетирование педагогов ФГБОУ ВО ВолгГМУ Минздрава России – участников Школы педагогического мастерства по реализации системы персонализированной подготовки кадров в вузе; студентов, участников проекта «Диалог на равных», школ мастерства и др. В инновационном образовательном проекте «Система персонализированной подготовки в высшем учебном заведении» в рамках ФИП осуществляется как сквозное планирование на весь срок выполнения проекта, так и более детальное – ежегодное планирование.

В 2024 г. в рамках ФИП прошли мероприятия: межрегиональные круглые столы «Опыт проблемно-ориентированного обучения в медицинском вузе», «Трудовая деятельность студента как часть программы воспитательной работы», «Инклюзивное обучение и сопровождение лиц с инвалидностью и ОВЗ», «Опыт инклюзивных практик в высшей школе». Данные мероприятия иллюстрируют педагогический опыт преподавателей ВолгГМУ и выполняют задачу распространения опыта персонализированной подготовки кадров среди тысяч участников из десятков вузов РФ.



Важным компонентом работы ФИП выступает Центр дополнительного образования Института общественного здоровья им. Н. П. Григоренко ВолгГМУ. Работа Центра дополнительного образования университета позволит педагогам как ВолгГМУ, так и вузов-партнеров (кластера «Южный», КрасГМУ, ДонГМУ и др.) освоить разработанную систему персонализированной подготовки, создавая и внедряя инновационные педагогические технологии. Создание системы персонализированной подготовки, охватывающей абитуриентов, студентов, ординаторов, аспирантов и научно-педагогических кадров вузов и колледжей Волгоградской области будет способствовать повышению качества преподавания, углублению освоения студентами профессиональных навыков во внеучебной образовательной деятельности

В рамках ступени постдипломного образования проводится исследование «Наставничество в медицинской организации» и совместно с комитетом здравоохранения Волгоградской области планируется в перспективе выход на сквозную систему реализации наставничества «Университет – медицинские организации».

В ходе реализации концепции персонализированной подготовки в ВолгГМУ продолжается развитие университета в сфере персонализации. Так, работа ФИП привела к осознанию необходимости добавить в проект решение новой задачи: освоить персонализированную подготовку обучающихся в инклюзивном образовании. Возникла необходимость оптимизации подготовки студентов, ординаторов и аспирантов с инвалидностью, создания индивидуальных образовательных траекторий с учетом ограниченных возможностей здоровья, способностей и психологических особенностей обучающихся, совершенствования курсов повышения квалификации профессорско-преподавательского состава по тематике инклюзивного образования. В 2024/2025 уч. г. круглые столы, посвященные инклюзивному образованию, как и соответствующие курсы повышения квалификации, проводятся дважды, так как количество вопросов и тем, важных для обсуждения, значительно выросло.

Таким образом, внедрение персонализированной подготовки реализуется и модифицируется на всех ступенях образования:

от Предуниверсария (подготовка абитуриентов к поступлению в вуз) до постдипломного образования. В рамках ФИП планируется расширить спектр дополнительных программ, реализуемых для студентов в летней и зимней школах и в течение учебного года; провести повышение квалификации преподавателей вуза и сторонних лиц по ДПП «Персонализация обучения и современные технологии преподавания терапии», «Преподавание морфологических дисциплин в медицинском вузе», «Персонализированный подход в организации процесса обучения студентов стоматологического факультета», продолжить исследование по теме «Наставничество как профессиональное сопровождение начинающего врача в медицинской организации», а также совершенствовать работу Предуниверсария, школ мастерства, школы молодого исследователя, школы молодого преподавателя «Диалог на равных», школы кураторов, школы наставников.

Таким образом, авторы проекта, представленного в данном параграфе, считают, что задачу усовершенствования высшего профессионального медицинского образования можно решить с помощью внедрения и оптимизации методологии персонализированного обучения, данного подхода на этапе подготовки к поступлению абитуриента в вуз, работы со студентами, постдипломного образования, адаптации молодого специалиста в медицинской организации в качестве ординатора и повышения квалификации преподавателей.

Литература

1. **Булаева, М. Н.** Персонализированный подход в образовании / М. Н. Булаева, Я. В. Зубкова, Д. Д. Мельников. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77–3. – С. 4–6.

2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования». Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года (в ред. Постановления Правительства РФ от 07.10.2021 № 1701). – Текст : электронный. –

URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/f9321ccd1102ec99c8b7020bd2e9761f/download/4444/> (дата обращения: 07.11.2024).

3. Новые перечни специальностей и направлений подготовки высшего образования повысят гибкость образовательных программ. – Текст : электронный / Минобрнауки России : официальный сайт. – URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/48034/> (дата обращения: 07.11.2024).

4. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – Текст : электронный // СПС КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 24.02.2025).

5. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» : Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642. – Текст : электронный. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/f9321ccd1102ec99c8b7020bd2e9761f/download/4444/> (дата обращения: 07.11.2024).

6. Об утверждении федеральных площадок : Приказ Минобрнауки России № 28 от 19.01.2024. – Текст : электронный. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202402160014> (дата обращения: 07.11.2024).

7. **Подкалюк, Е. А.** Персонализированный подход в психолого-педагогических науках за рубежом / Е. А. Подкалюк. – Текст : непосредственный // Научный потенциал. – 2024. – № 1-1 (44). – С. 17–20.

8. Программа «Приоритет 2030». – Текст : электронный. – URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/> (дата обращения: 07.11.2024).

9. Технология пиртьюторинга в профессиональном развитии специалиста / А. И. Артюхина, В. М. Чижова, В. И. Чумаков [и др.]. – Текст : электронный // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. – 2024. – № 23 (15). – С. 3961. – URL: <https://doi.org/10.15829/1728-8800-2024-3961>. EDN: KYVIZE.

1.3. НАСТАВНИЧЕСТВО В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ: НАПРАВЛЕНИЯ И МОДЕЛЬ

А. И. Артюхина, В. И. Чумаков, Е. В. Шишкина

Не относись к наставнику как к Богу.
В образовании нет места чудесам.
Учитель лишь укажет вам дорогу,
А вот пройти по ней ты можешь только сам.
Дмитрий Эйт

Проблема персонализации обучения в высшей школе неразрывно связана с технологией наставничества [7, 11, 12]. Само это понятие существовало со времен Аристотеля, а феномен наставничества издавна присутствовал в медицинском образовании, поскольку в медицине важно передавать профессиональные знания и мануальные умения из рук в руки.



Педагогическое сообщество обратило внимание на педагогическую технологию наставничества по ряду причин. Первая из них – потребность общества в повышении престижа педагога, ибо Учитель воспитывает будущие поколения, от которых зависит процветание государства. Это привело к объявлению 2023 г. Указом президента В. В. Путина «Годом педагога и наставника». Появились научные исследования о роли наставничества в высшей профессиональной школе, предлагались концепции, модель, обсуждались перспективы внедрения данной технологии [3, 4, 5, 9]. Однако значению наставничества в воспитательной работе со студентами, в формировании личности студентов-медиков посвящены лишь единичные исследования [6]. Своя специфика наставничества присутствует в разных профессиональных сферах, будь то образование, медицина, военное дело, промышленное

производство. Вторая причина заключалась в том, что наставничество – гибкая педагогическая технология, интегрирует в единое целое дидактический и воспитательный компонент, в зависимости от педагогической ситуации превращает ментора в тьютора, куратора либо в коуча, модератора, фасилитатора [8, 13]. Третья причина – наставничество отвечает самым современным мировым тенденциям в образовании: педагогике отношений, педагогике заботы, сближению контекстов обучения и обучающегося.

Технология наставничества содержит традиционные компоненты, однако отличие от других педагогических технологий заключается в том, что смысл деятельности наставника, всегда человека компетентного, доброжелательного, ответственного – это добровольная передача собственного жизненного и профессионального опыта менее опытному обучающемуся, коллеге. Педагогическое взаимодействие, имеющее субъект-субъектный характер, в двустороннем процессе которого передается опыт от наставника к наставляемому, выступает объектом наставничества. Субъектами наставничества в Волгоградском государственном медицинском университете являются две группы. Одна группа – это сами наставники: преподаватели (ассистенты, доценты, профессора), организаторы наставнической деятельности (администрация вуза) и обучающиеся. Вторая группа – лица, которые нуждаются в наставлениях: будущие специалисты (студенты), молодые специалисты, впервые принятые на работу либо специалисты, приступившие к работе после продолжительного перерыва [2].

Чтобы что-то совершенствовать требуется знать современное состояние вопроса. Цель данной работы – обобщить лучшие практики наставничества в ВолгГМУ и представить модель, отвечающую современным и перспективным реалиям в воспитательной деятельности университета [1]. Рассмотрим деятельность субъектов наставничества в ВолгГМУ [10].

Адаптационное наставничество реализуется для отечественных студентов-первокурсников для приобщения их к университетской жизни, традициям вуза, помощи в адаптации к учебному процессу.

В каждой академической группе работают два куратора, окончивших Школу кураторов, а обучают будущих кураторов наставники, подготовленные Школой наставников. Причем кураторы и наставники – это студенты старших курсов, то есть имеет место пиртьюторинг (наставляет равный равному).



Особенность работы наставников в ВолГМУ состоит в том, что идет постоянное взаимодействие между педагогами-наставниками и наставниками-студентами. На рис. 1.3 показано применение пиртьюторинга в разных направлениях наставнической деятельности.



Рис. 1.3. Пиртьюторинг: освоение надпредметных компетенций, формирование качеств наставника

В академическом наставничестве в процессе аудиторной работы осуществляется менторство, консультации. Наставник, используя технологию сторителлинга, рассказывает о достижениях отечественного здравоохранения и показывает применение новых технологий на практике.

Руководство курсовыми и дипломными работами и проектами можно отнести как к академическому, так и к научному наставничеству, в процессе которого наставник подчеркивает вклад отечественной науки в мировую, побуждает обучающегося участвовать в научных конкурсах, включаться в грантовую деятельность.

Внеаудиторное академическое наставничество реализуется в Школах мастерства, большой спектр которых удовлетворяет стремление студентов приобрести профессионализм в конкретной сфере. Школы мастерства, а именно Школа педиатра, Студенческая стоматологическая поликлиника, Хирургический клуб, Фармацевтический клуб и другие рассматриваем как лучшие практики внеучебной образовательной работы, которые дают студентам возможность погрузиться в реальную профессиональную деятельность. При этом обучающиеся не только совершенствуют профессиональные компетенции, но и приобретают опыт этического взаимодействия с пациентами, коллегами, средним и младшим персоналом. Наставник в каждом конкретном случае демонстрирует не только преданность к избранному делу, но постоянное стремление к самосовершенствованию.



Предоставление возможности выбора освоения профессиональных компетенций в процессе внеучебной образовательной работы, в том числе в Студенческом образовательном клубе «Диалог на равных», проекте «Начни карьеру в ВолГМУ» способствует определению индивидуальной траектории профессионального самоопределения (см. параграф 2.6).

Студенты-тьюторы в русле социального наставничества участвуют в каждом направлении волонтерской деятельности университета: помощи детям-сиротам (движение «Дети»), патронаже ветеранов (Центр патриотического воспитания «Сталинград»), донорстве (движение «Капля жизни»), региональном отделении ВРОО «Волонтеры-медики», помощи абитуриентам в колл-центре и другие (см. параграф 2.7).

Наставники в неформальном общении со студентами подают примеры сотрудничества. Студенты секции велоспорта, совершая с наставником велопрогулки, сочетают спорт и краеведение, узнают военную и трудовую историю конкретного района, населенного пункта.

Наставники – преподаватели кафедры физической культуры и здоровья – заинтересовали студентов плоттингом – экологическим движением, сочетающим бег трусцой и сбор мусора.

Наставник как социально активный гражданин и патриот часто вовлекает студентов в социальное волонтерство. Например, преподаватель кафедры медико-социальных технологий Анастасия Андреевна Бессмертнова участвует в деятельности объединения «Волонтеры культуры». Когда студенты вместе с наставником после учебы побывали в детском гематологическом отделении, использовали разные арт-техники в работе с детьми, у обучающихся возникло стойкое желание продолжить добровольческую деятельность.

Анализ направлений наставничества, осуществляемых в ВолгГМУ, свидетельствует, что в университете:

1) реализуются все виды наставничества на основе добровольности, нет зарегулированности;

2) у студентов есть возможность и свобода выбора направлений и наставника согласно их интересам и потребностям;

3) наставник оказывает психологическую поддержку обучаемому, способствует самоопределению, развитию в профессиональном и культурном поле, формированию гражданской позиции, а успехи наставляемого считает своим личным успехом;

4) в процессе пиртьюторинга у студентов идет формирование качеств наставника, поскольку известный педагогический прием «ученик в роли учителя» эффективен;



5) наставник становится для наставляемого образцом и реализует метод воспитания положительным примером.

Представленная на рис. 1.4 модель наставничества в ВолгГМУ характеризуется многовариантностью, разнообразием подходов и видов взаимодействия субъектов наставничества и, как можно полагать, будет служить подспорьем педагогам при работе со студентами, а студентам поможет адаптироваться в медицинской организации.

Литература

1. **Артюхина, А. И.** Контуры многовариантной модели наставничества в университете / А. И. Артюхина, В. В. Великанов, О. Ф. Великанова. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 4. – doi: 10.17513/spno.32790.

2. **Артюхина, А. И.** Персонализированный подход к педагогической подготовке кадров высшей квалификации в ординатуре и аспирантуре университета / А. И. Артюхина, В. М. Чижова, В. И. Чумаков – Текст : электронный // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. – 2022. – № 21 (1S). – С. 3160 – doi: 10.15829/1728-8800-2022-3160.

3. **Атласова, С. С.** О наставничестве в системе высшего образования / С. С. Атласова. – Текст : непосредственный // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 12. – С. 248–251.

4. **Блинов, В. И.** Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 3. – С. 14–18.

5. **Быков, А. В.** Хирург и его наставник : монография / А. В. Быков, Р. В. Мяконький. – Волгоград : Изд-во ВолгГМУ, 2022. – 172 с. – Текст : непосредственный.

6. **Гиндес, Е. Г.** Наставничество в высшем образовании: концепция, модель и перспективы развития / Е. Г. Гиндес, И. А. Троян, Л. А. Кравченко. – Текст : электронный // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32, № 8–9. – С. 110–129. – doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-110-129.

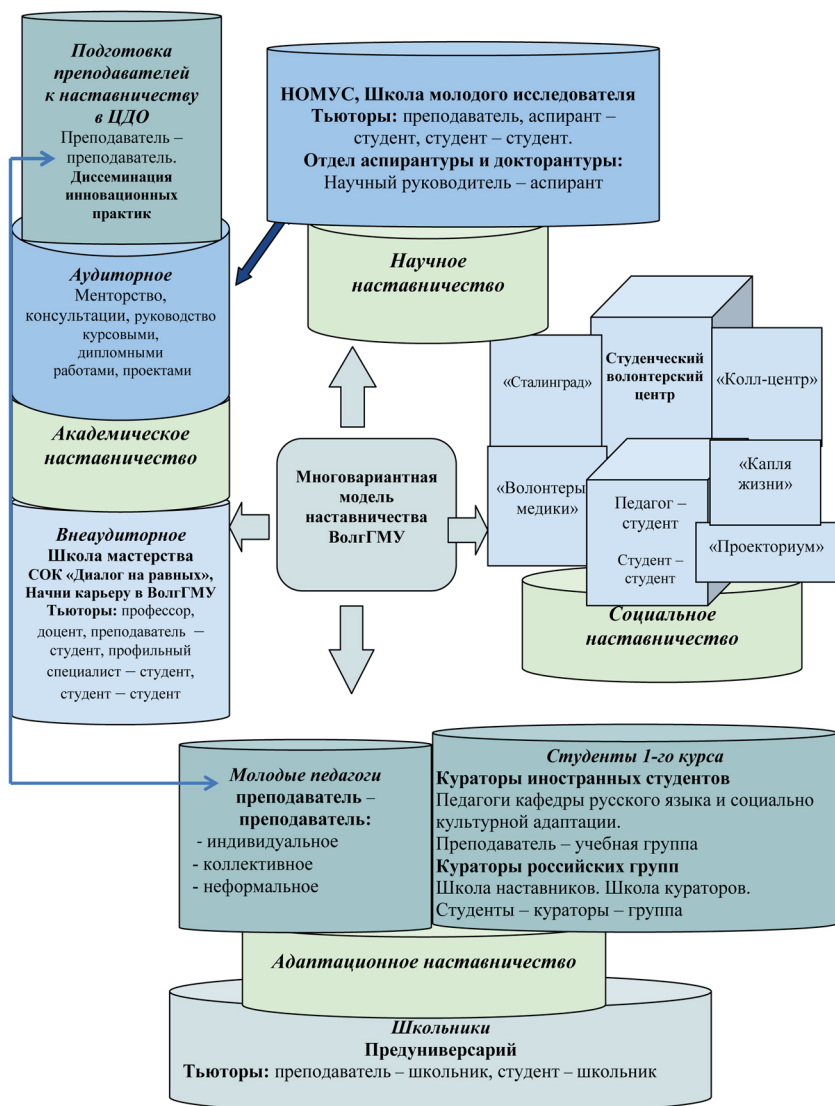


Рис. 1.4. Многовариантная модель наставничества в ВолГГМУ

7. **Гринько, Е. Н.** Наставничество в формировании личности студента медицинского вуза / Е. Н. Гринько, А. С. Омельченко. – Текст : электронный // Тихоокеанский медицинский журнал. – 2019. – № 1. – С. 84–88. – DOI: 10.17238/Pmj1609-1175/2019.1.84-88.

8. **Зубова, Л. А.** Наставничество, фасилитация, менторство, коучинг. Особенности и отличия / Л. А. Зубова. – Текст : электронный // Молодой ученый – 2021. – № 46 (388). – С. 74–76. – URL: <https://moluch.ru/archive/388/85286/> (дата обращения: 08.02.2024).

9. **Командирова Ю. Г.** Актуальность технологии наставничества в современной парадигме развития системы образования / Ю. Г. Командирова. – Текст : непосредственный // Дополнительное образование и воспитание. – 2023. – № 1. – С. 20–23.

10. Лучшие образовательные практики (кейсы) Волгоградского государственного медицинского университета : коллективная монография / В. В. Шкарин, С. В. Поройский, В. И. Петров [и др.]. – Волгоград, 2022. – 336 с. – Текст : непосредственный.

11. **Мухаметзянова, Ф. Ш.** Наставничество как механизм поддержки профессионального развития педагогов / Ф. Ш. Мухаметзянова, Н. Н. Исланова. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология, – 2020. – № 5. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/12PDMN520.pdf>.

12. **Ожегов, С. И.** Словарь русского языка: 70 000 слов / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шевелевой. – 23-е изд., испр. – Москва : Рус. Яз., 1991. – 917 с. – Текст : непосредственный.

13. **Сажина, С. Д.** Особенности организации наставничества в организации высшего образования / С. Д. Сажина. – Текст : электронный // Человек. Культура. Образование. – 2020. – С. 175–184. – doi: 10.34130/2233-1277-2020-2-175-184.

14. Тьюторство – это то, что каждый вуз понимает по-своему? – Текст : электронный // Межрегиональная Тьюторская Ассоциация : сайт. – URL: https://www.thetutor.ru/direction_of_activity/vysshee-obrazovanie/tjutorstvo-jeto-to-chto-kazhdyj-vuz-ponimaet-po-svoemu/?ysclid=ls7ld8er50249433832

1.4. ЧЕЛОВЕКОЦЕНТРИЧНОСТЬ КАК ОСНОВА СОВРЕМЕННОГО ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

С. Н. Бушенева, А. В. Зубков

Учиться и жить есть одно и то же.

Н. Пирогов

Время – не только пространство для проживания, но и ключевой момент современного существования, где обучение и образование играют важную роль. Термин «образование» имеет глубокий смысл, означающий процесс формирования личности. Это происходит из церковнославянского «изображения» или «проеобразования», что делает его человекоцентричным. По своей сути это процесс, ориентированный на человека и для человека.

Абрахам Маслоу говорил: «Вся жизнь – это обучение, и каждый из нас как ученик и учитель». Эрих Фромм утверждал, что результатом обучения должна быть самореализация: «Нам нужен не просто рост интеллекта, а развитие характера: независимых, предприимчивых людей, влюбленных в жизнь».

В последние десятилетия наблюдаются изменения в трендах образования. Человекоцентричное образование означает адаптацию образовательного процесса к индивидуальным ценностям, потребностям и приоритетам каждого участника на протяжении всей жизни. Исследования показывают, что компании с развитой образовательной средой имеют на 30 % более продуктивных сотрудников. Инвестиции в программы нефинансовой мотивации, такие как образование по выбору сотрудника и развитие корпоративных ценностей, могут увеличить прибыль организации в соотношении 1 : 3.

Согласно международному стандарту ISO 27500:2016, принципы человекоцентричности могут быть применены к образовательному процессу следующим образом:

1. Использование индивидуальных различий всех участников образовательного процесса как организационной силы, учитывая их уникальные способности и потребности.

2. Применение общесистемного подхода к образованию, включая понимание индивидуальных особенностей каждого участника и их взаимодействие для достижения желаемых результатов.

3. Гарантирование, что здоровье, безопасность и благополучие участников являются приоритетами образовательного процесса.

4. Создание эргономичных образовательных продуктов и решений, которые удобны для использования.

5. Ценность каждого участника и формирование осмысленной образовательной среды, включая развитие корпоративной культуры и поощрение стремления к совершенствованию.

6. Быть открытым и заслуживающим доверия, включая внедрение социальных политик на всех уровнях образовательного процесса.

7. Осуществление социальной ответственности по отношению к участникам образовательного процесса, сообществам и окружающей среде.

Термин «человекоцентричное образование» тесно связан с реализацией персонализированного подхода к обучению. Персонализация подразумевает разработку учебных программ с учетом интересов, опыта, предпочтений и темпа освоения знаний каждого учащегося. Это означает, что образование в современных условиях становится инструментом, направленным на самореализацию и раскрытие личностного потенциала каждого человека.

Прогнозы Института статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ указывают на то, что к 2030 г. будет наблюдаться усиление тренда по расширению образовательных методов и практик, включая персональный и человекоцентричный подход. Это способствует повышению вовлеченности и мотивации учащихся всех возрастных категорий, а также увеличит уровень ответственности за собственное обучение.

Анализ крупных международных рейтингов и исследований трендов в области образования за 2023 г. свидетельствует о зрелом тренде – человекоцентричности. Именно человекоцентричный подход, совмещенный с современными технологиями, является наиболее актуальным в высшем образовании.

Можно с помощью простого опросника проверить, соответствует ли ваше обучение современным трендам:

- Мы знаем и учитываем личные предпочтения слушателей.
- Мы применяем нейросети в разработке контента.
- Мы реализуем микроформаты контента.
- Мы мотивируем слушателей обмениваться опытом друг с другом.
- Мы следим за тем, чтобы результаты обучения применялись на практике, и помогаем такому переносу опыта.
- Мы предлагаем слушателям новый опыт погружения в виртуальное пространство, где они могут безопасно отработать новые навыки.

Если вы отметили от 4 до 6 пунктов, вы создаете человекоцентричные образовательные решения.

За последние 10 лет была сформирована коллекция образовательных, управленческих и средовых практик с доказанной эффективностью, что позволяет активно использовать разработки ведущих вузов РФ. Однако тренд человекоцентричности только начинает проникать в сферу образования. Эффективность обучения теперь зависит от качеств конкретного человека, его мотивации и интересов, которые могут меняться на протяжении жизни, и это следует учитывать (В. А. Садовничий).

Особую ответственность представляет обучение врачей в рамках новых трендов четвертой промышленной революции. Будущие специалисты в области медицины и здоровья идут в вуз не только за профессиональными знаниями, но и за самореализацией в роли сотрудника вуза.

Современное человекоцентричное образование – это процесс, который должен учитывать эмоциональную составляющую, которая является ключевой в создании и поддержании мотивации. Эмоции создают связь с эффектом от обучения. Если человек искренне желает получить знания и применить их на практике, он должен быть мотивирован. Однако это не только радостные эмоции – процесс обучения сопровождается также интересом и преодолением сложностей.

Таким образом, трансформация образования должна включать в себя использование современных результатов исследований в области больших объемов данных, психометрии, нейронаук и социологии.

На базе накопленного опыта ВолгГМУ трансформирует медицинское образование в процесс, построенный на объективизации понятий человекоцентричности и эмоционального интеллекта как ключевого инструмента обучения взрослого человека. Человекоцентричность в контексте обучения врачей и преподавателей означает помощь в развитии потенциала каждого человека. Это означает, что мы, используя наш накопленный опыт и знания о человеке, точно понимаем его профиль и предлагаем решения, которые формируются, опережают и предсказывают его потребности. Это не контроль над человеком, а помощь в реализации его потенциала.

Сегодняшнее образовательное сообщество часто ограничивает работу с человеком только до пенсионного возраста. Иногда сотрудник рассматривается как ресурс, ограниченный периодом до пенсии. Однако нам необходимо смотреть на человека как на индивида, предоставляя ему различные возможности для развития на протяжении всей его жизни, в разные возрастные периоды.

В рамках Волгоградского государственного медицинского университета планируется создать эффективную модель человекоцентричного университета до 2030 г. Эта модель обеспечивает взаимосвязь всех экогрупп с формированием человекоцентричной среды для обучения и проактивного развития навыков человекоцентричности в целом, включая пациентоориентированность в практической деятельности. Образовательная персонализированная экосистема включает элементы экогруппы и образовательной среды.

Образовательные «экогруппы» медицинского университета:

- 1. Студенты.**
- 2. Преподаватели.**
- 3. Не преподаватели.**
- 4. Практикующие специалисты здравоохранения.**

5. Организаторы здравоохранения.

6. Специалисты без медицинского образования, интересующиеся здоровьем.

7. Пациенты.

8. Семьи вышеперечисленных экогрупп.

Элементы среды (Learning Space):

- Образовательная инфраструктура.
- Цифровой контур (цифровая человекоцентричная среда).

Разрабатываемая экосистема университета строится на принципах человекоцентричного управления и проактивного обеспечения качества образовательного процесса. Эти принципы включают надежность, отзывчивость, мудрость, равенство, взаимную выгоду, взаимопонимание, уважение и доверие. Каждый элемент этой экосистемы необходим для достижения основной цели – сделать взаимодействие человека с университетом продуктивным, обеспечивая высокое качество образования и поддерживая уровень здоровья (физического, эмоционального, психологического).

Для изучения проблем, с которыми сталкивается человек в процессе обучения, применяются различные уровни исследования комплексного опыта: операционный, тактический и стратегический. После сбора необходимых данных создается карта точек взаимодействия и путей каждой экогруппы. Затем происходит анализ выводов и идентификация барьеров. Последний этап – формирование плана улучшений и создание карты мониторинга за прогрессом.

При формировании модели человекоцентричного персонализированного образования необходимо реализовать следующие принципы:

1. Навыки будущего для всех. Каждый человек получает набор компетенций, необходимых для работы в условиях неопределенности и быстрых изменений на рынке труда. Набор включает базовые когнитивные, социально-культурные, цифровые навыки, а также компетенции, направленные на устойчивое развитие. Помимо изучения и формирования программ по развитию базовых компетенций для здравоохранения будущего, планируется составление

личностно-социального профиля и отдельные программы развития компетенций для сотрудников и работников практического здравоохранения. На базе ВолгГМУ будет создан «Центр проектирования и управления компетенциями человека “Модель 2030”».

2. Осознанное развитие. Профессиональное развитие каждого сотрудника осуществляется по индивидуальной траектории в течение всей жизни. Каждый сотрудник может реализовать себя в обучении, работе и получить возможность трудоустройства, соответствующую его сильным компетенциям. Дополнительно создается стратегический центр «Центр проектирования и управления профессиональным эмоциональным интеллектом» с формированием практического центра профориентации для взрослых на базе «Регионального студенческого кампуса»

3. Равные и справедливые возможности. Помимо традиционных платформ с информацией о вакансиях и образовательных перспективах в регионе, где проживает работник, а также за пределами этого региона, планируется создание «личностно социального профиля» всех групп создаваемой экосистемы (студента, сотрудника университета, работника практического здравоохранения в дальнейшем) с возможностью формирования наиболее продуктивных многопрофильных команд с учетом объективных данных лидерских компетенций и эмоционального интеллекта.

4. Мобильность компетенций. Трудовая мобильность в рамках закрепленных законодательствами форматов, гибкие форматы работы (обучения) и/или удаленная (виртуальная) занятость доступны для каждого, независимо от места нахождения.

Создаваемая экосистема позволяет раскрывать и развивать потенциал независимо от возраста, даже после выхода на пенсию, и/или в результате заболевания (профессиональная реабилитация), с использованием цифровых технологий и современных симуляционных методик. А также обучение цифровым компетенциям, необходимым при использовании мягких (soft skills) и/или профессиональных компетенций.

5. Признание ценностей и уважение личности. Рабочее место и условия труда обеспечивают возможности для самореализации

и профессионального развития каждого работника вне зависимости от разделяемых им ценностей и убеждений. Разрабатываемые «лично-социальные» скоринги позволяют персонализировано составлять профессиональные трекинги на уровне не интуиции, а объективных измерений, сокращать личностные дефициты за счет обучения.

Определяемые актуальные компетенции для медицинских специалистов будут разделены по следующим блокам с формированием программ развития:

1. Научная деятельность: умение применять знания, специальные знания, инициатива и решительность, ориентация на развитие.

2. Управление: стратегическое мышление, лидерство, управление ресурсами, умение работать в команде, организационные навыки, стресс-менеджмент.

3. Педагогика в медицине: навыки наставничества, умение заинтересовать, коммуникативные навыки, эмоциональный интеллект.

4. Профессиональный трекинг: умение применять знания, специальные знания, гибкость и адаптивность, конструктивность к себе и коллегам.

5. Внеучебные активности: проектное мышление, творческое развитие, общественная деятельность, патриотизм, волонтерство, донорство и др.

Таким образом, приоритетными направлениями университета в период 2024–2030 гг. будет формирование системы (рис. 1.5, стр. 55) человекоцентричного образования, основанной на доверии, отзывчивости, мудрости, равенстве, взаимной выгоде, взаимопонимании всех заинтересованных сторон (студентов, преподавателей, представителей практического здравоохранения). На начальном этапе для изучения проблем, с которыми сталкивается человек при получении образования, планируются исследования комплексного опыта «обучающихся» с проведением глубоких интервью, анкетирования, деловых игр, наблюдений, практик мозгового штурма, семинаров. После сбора необходимых данных планируется создание карт точек («контактов») взаимодействия

в образовательном процессе (SJM) с анализом барьеров и формированием плана улучшений, карт мониторинга за динамикой. Одним из важнейших мероприятий во время реализации запланирован VI-анализ мировых трендов для создания набора целевых портретов специалистов будущего рынка здравоохранения, для изменения существующих и создания новых учебных планов средне-профессионального и высшего образования.

Новым для системы медицинского образования станет создание системы индивидуальных личностных трекингов (ИЛТ). Каждый студент и преподаватель будет иметь возможность на индивидуальный трекинг по развитию личностных навыков, с последующим объективным профессиональным трекингом с учетом «лично-социального скоринга». Данный трекинг будет включать следующие элементы:

1. Основной профессиональный трекинг (дипломное образование).

2. Лидерский трекинг (базовый, необходимый для выполнения профессиональных компетенций, согласно трендам развития компетенций до 2030 г., и/или экспертный, необходимый для менеджмента в образовании, научной деятельности, практическом здравоохранении).

3. Личностный трекинг (с развитием необходимых экзистенциальных навыков базового и/или экспертного уровня).

Помимо индивидуальных траекторий по специализированным навыкам (профессиональным, физическим и социальным), планируется включение траекторий по личностному профилю, кросс-контекстных навыков, необходимых в медицине (цифровая грамотность и гигиена, экологическое мышление, способность к сотрудничеству и совместной работе), и экзистенциальных навыков (способность к рефлексии, целеполагание, самопознание, саморазвитие, включая способность учиться/разучиваться/переучиваться).

Планируемая целевая образовательная модель представлена на рис. 1.6.

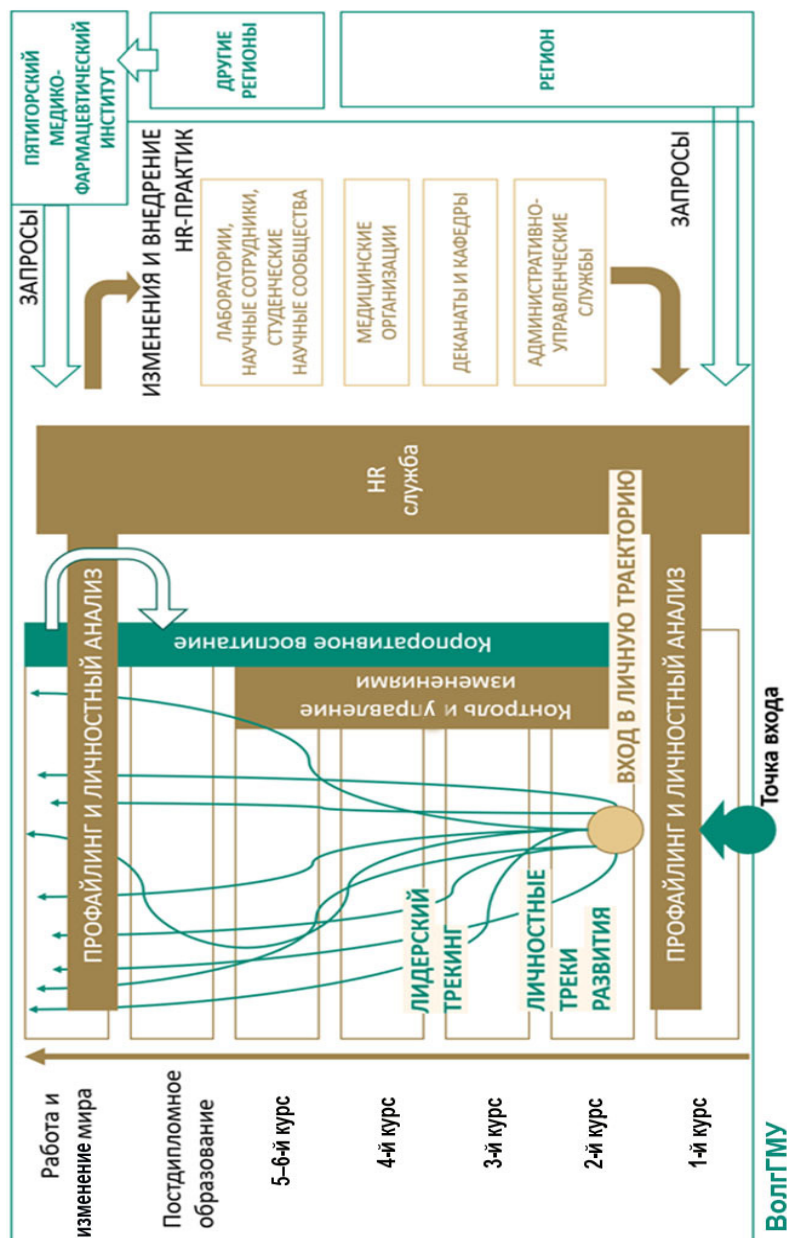


Рис. 1.5. Формирование системы человекоцентричного образования

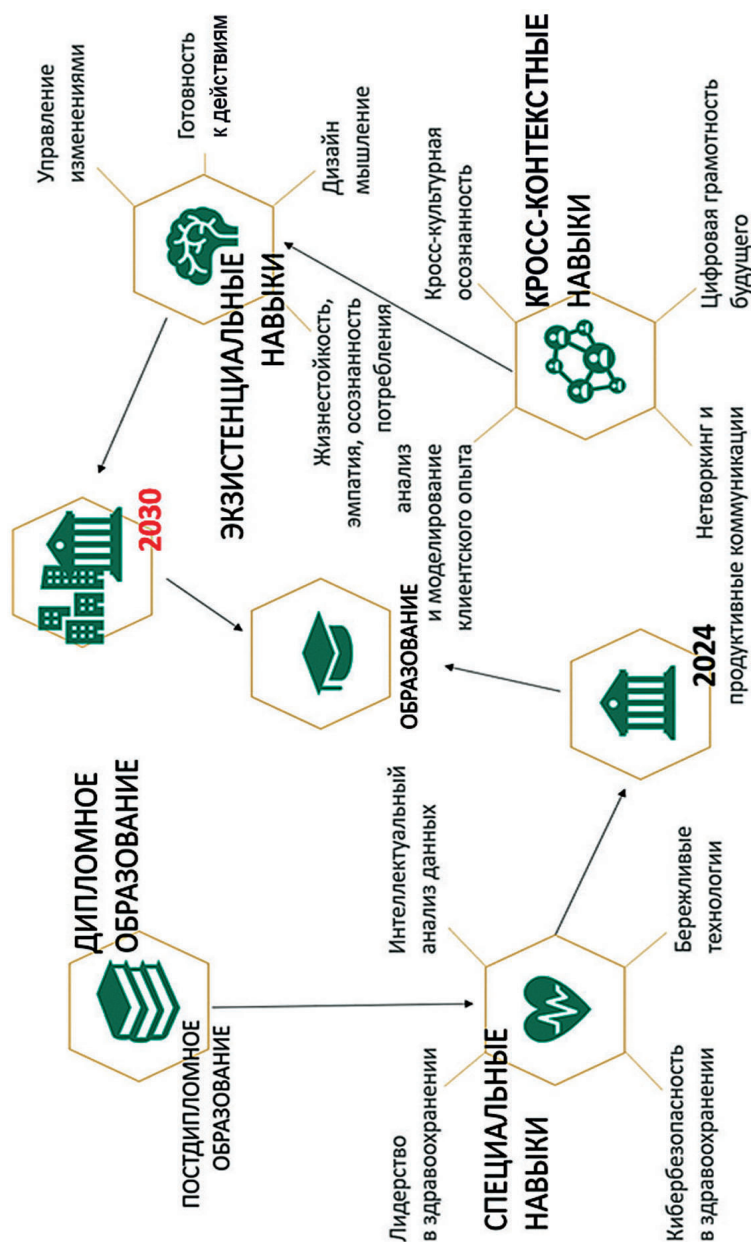


Рис. 1.6. Схема целевой образовательной модели

Отдельным направлением является формирование цифровых компетенций и навыков у всех участников образовательного процесса (студенты, сотрудники, врачи и др.). Реализация комплекса проектов направлена на формирование и внедрение сознательных цифровых компетенций в образовательной экосистеме, особенно в контексте их актуальности для будущего рынка здравоохранения:

1. Перманентный анализ (на циклической основе) и прогнозирование требований к цифровым навыкам и компетенциям медицинского персонала будущего. Например, цифровая грамотность, цифровой брендинг, кибербезопасность, анализ данных и другие.

2. Отказ от существующих дисциплин, их изменение или введение новых дисциплин, направленных на формирование цифровых компетенций и навыков медицинского персонала будущего.

3. Реализация набора практических междисциплинарных проектов и кейсов, требующих использования цифровых инструментов и технологий, с привлечением учащихся, включая технологии интеллектуального анализа данных, телемедицинские технологии, виртуальную реальность и аддитивные технологии (3D-, 4D-печать и моделирование).

4. Разработка новой механики для закрытых образовательных цифровых курсов, которые предоставляются в виртуальной образовательной среде за баллы рейтинга. В предлагаемой модели учащиеся в ходе активного участия и достижения высоких результатов обогащают свои баллы рейтинга, что впоследствии предоставляет им доступ к приобретению цифровых курсов в системе.

5. Создание набора межвузовских и междисциплинарных мероприятий с общим уклоном в медицинскую и клиническую сферу (например, хакатоны и акселерационные программы).

6. Внедрение в образовательные практики и развитие нового учебно-научного и симуляционного оборудования.

7. Интеграция в медицинские научные диссертационные работы новых интеллектуальных статистических методов и моделей на основе математических пакетов программного обеспечения.

8. Выделения специализированных ИКТ-курсов (траекторий), направленных на наращивание цифровых навыков студентов старших курсов для аспирантуры, ординатуры. Например, персонализированная платформа для самооценки через тестирование. Платформа использует данные из профилей студентов и адаптируется под разные уровни знаний, подбирая определенный уровень сложности вопросов. Самооценка позволяет студентам оперативно выявлять и восполнять пробелы в знаниях, что благотворно действует на мотивацию. Преподавателям платформа дает дополнительные данные для мониторинга прогресса учеников.

Отдельно в рамках реализации модели человекоцентричного медицинского образования запущен новый проект «Программа развития компетенций, связанных с эмпатией». Для реализации будут созданы междисциплинарные блоки:

1. Теоретическая подготовка:

- Вводный курс, который охватывает основы эмпатии, ее значимость и применение в медицине. Рассмотрение понятий, связанных с эмпатией, таких как: сопереживание, антропологическое понимание, культурная компетентность.

- Лекции и семинары, посвященные коммуникационным навыкам и эмпатическому слушанию. Изучение различных подходов и методов эмпатического взаимодействия с пациентами.

2. Практическое обучение:

- Ролевые игры, в которых студенты и сотрудники университета в смоделированных ситуациях получают навыки активного слушания, эмпатического отношения и эффективной коммуникации.

- Симуляционные тренировки (включая симуляции с дополненной реальностью), в которых студенты могут имитировать реальные клинические ситуации, осуществлять диагностику, принимать решения и общаться с актерами, исполняющими роли пациентов.

3. Клиническое обучение:

- Сопровождение студентов на практике врачами-менторами, которые демонстрируют примеры эмпатического взаимодействия с пациентами и предоставляют обратную связь о коммуникативных навыках студента.

- Междисциплинарные конференции и дискуссии, где студенты имеют возможность обсудить клинические случаи и этические проблемы с коллегами и опытными врачами.

4. Самоанализ и рефлексия:

- Стимулирование студентов к ведению дневников, в которых они могут записывать свои эмоции, реакции и мысли во время общения с пациентами.

- Семинары, посвященные самоанализу и рефлексии, чтобы помочь студентам осознать и понять свои сильные и слабые стороны в сфере эмпатии и построить планы для личностного развития.

5. Поддержка и обратная связь:

- Психологическая поддержка студентов, которые сталкиваются с эмоциональным стрессом и эмоциональным перегоранием в процессе обучения.

- Регулярная обратная связь со стороны преподавателей и наставников, с последующим индивидуальным трекингом по развитию эмпатии.

6. Исследовательская работа: проведение научных исследований, направленных на изучение эффективных методов развития эмпатических навыков у студентов медицинского университета.

7. Внедрение курсов по добровольческой деятельности и коммуникации в учебный план, чтобы обеспечить системный и последовательный подход к развитию данной компетенции среди студентов.

Программа будет формироваться с персонализированным подходом, учитывая индивидуальные различия студентов, и предоставит возможности для их развития в области эмпатии как в учебной, так и в практической сфере медицины. В качестве партнера для развития данного направления планируется использование платформы dobro.ru для реализации обучающих материалов, менторских программ и выявления уровня эмпатии у студентов медицинского университета путем анонимных опросов для определения людей с выраженной способностью проявлять сочувствие и сострадание, а также с умением слушать и воспринимать переживания пациентов. Данные студенты в дальнейшем

будут обучены как внутренние коучеры по эмпатии. В дальнейшем планируется создание виртуальных тренажеров (симуляций) на основании реальных кейсов и глубинных интервью пациентов и их родственников из практического здравоохранения и клинических баз университета (университетского многопрофильного медицинского центра).

Важным направлением является создание образовательной среды, ориентированной на человека, с акцентом на практический подход. Сегодня обучающийся уже не просто слушатель, который посещает занятия, а человек, стремящийся к самосовершенствованию через активное действие. Практико-ориентированный подход предполагает вовлечение аудитории в различные действия во время обучения для формирования новых знаний и навыков.

Современные обучающиеся живут в потоке информационного шума. Когда они оказываются в пассивной роли слушателя, существует соблазн отвлечься на другие занятия, такие как проверка почты, ответы на сообщения в мессенджерах или просто просмотр социальных сетей. Поэтому создание пространств для практического обучения позволяет максимально вовлечь аудиторию. Как сказал Г. Форд: «Худшее, что мы можем сделать, – объединить опытных и умных взрослых в одном пространстве и предложить им просто слушать».

Отметим, что планируемая человекоцентричная модель персонифицированного образования соответствует требованиям «Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации».

— ГЛАВА II —

ОПЫТ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Персонализированный опыт обучения обеспечивает более высокий коэффициент вовлеченности, поскольку он носит личный характер и актуален для учащихся.

Ю. А. Лях

2.1. ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ АБИТУРИЕНТОВ В ПРЕДУНИВЕРСАРИИ ВолгГМУ

Л. И. Белова

В школе нельзя всему научиться –
нужно научиться учиться.

В. Мейерхольд

Современное образование претерпевает значительные изменения, вызванные глобальной цифровизацией, внедрением новых форматов обучения и выделением стратегических направлений развития. В этих условиях перед системой образования ставятся важные задачи, такие как:



- увеличение гибкости и мобильности образования, улучшение качества дистанционного обучения, учет многообразия потребностей и возможностей обучающихся, а также создание индивидуальных учебных программ, включая виртуальные персонализированные программы;

- трансформация профессиональных ролей преподавателя и ученика: последний становится активным участником образовательного процесса, готовым анализировать свой опыт, ценности и представления о личностном и профессиональном самоопределении и саморазвитии, тогда как преподаватель сосредотачивается на создании условий для стимулирования мотивации и достижения целей обучающимися [2];

- актуальным становится внедрение новых образовательных форматов, основанных на персонализации, где каждый обучающийся выбирает индивидуальный путь развития из предлагаемых альтернатив. Основополагающим элементом здесь является предоставление возможностей для поиска практик, способствующих достижению личных и профессиональных целей. Разработка персонализированных образовательных траекторий является одной из главных задач современного образования, наряду с обеспечением непрерывности и преемственности образовательного процесса [3, с. 4].

Современная система высшего образования требует от абитуриентов высокого уровня знаний и умений, особенно при поступлении в престижные учебные заведения, такие как медицинские университеты. Традиционные методы подготовки зачастую не могут обеспечить необходимый уровень подготовки всех учащихся, так как они ориентированы на усредненный уровень способностей и интересов. Несмотря на наличие законодательных положений о взаимодействии различных уровней образования, на практике механизмы преемственности часто оказываются неэффективными, что ведет к проблемам адаптации учащихся при переходе на следующий этап обучения. Эта проблема особенно ярко проявляется при переходе от школы к высшему учебному заведению, где большинство первокурсников сталкиваются

с трудностями адаптации к новой системе обучения, несмотря на успешную сдачу ЕГЭ [4]. Согласно статистическому анализу, проведенному в ФГБОУ ВО ВолгГМУ Минздрава России путем опроса первокурсников, 88 % из них сталкивались с трудностями при погружении в вузовскую систему обучения. Персонализированный подход позволяет адаптировать учебный процесс под индивидуальные нужды каждого учащегося, обеспечивая тем самым наиболее эффективное освоение материала и достижение высоких результатов.

Для решения этой проблемы важное значение приобретает адаптация будущих студентов к условиям высшего образования, включающая методы персонализированного обучения. Данный подход подразумевает индивидуализацию и дифференциацию учебного процесса, учитывающие особенности и потребности каждого студента, а также организацию группового обучения. Основная цель персонализированного подхода состоит в предоставлении студентам возможности самостоятельного выбора стратегии и темпа своего обучения [5]. Хотя эти подходы могут включать использование современных информационных технологий, они требуют тщательного учета предпочтений и потребностей студентов, а также наличия квалифицированного наставничества [3]. Несмотря на то, что стратегии персонального обучения ориентируются прежде всего на учащегося, оно во многом опирается на современные технологии и инструменты, которые в настоящее время довольно просты и уже имеются в наличии. Персонализации способствуют мобильные информационные технологии, которые можно применять в любом месте и в любое время [1, с. 71].

Несмотря на рост популярности персонализированных подходов, остаются нерешенными вопросы, касающиеся определения сущности такого обучения и недостаточности исследовательских данных об его эффективности в высшем образовании. Для преодоления этих трудностей необходимо создание единого образовательного пространства, позволяющего обеспечить преемственность между разными уровнями образования. Одним из путей решения этой задачи являются инновационные

образовательные структуры, такие как профильные классы и школы (предуниверсарии и предуниверситарии), которые способствуют тесному взаимодействию между школой и вузом по подготовке мотивированных, подготовленных учащихся [1]. В такой системе взаимодействия обучающийся, завершая школьное образование, получает возможность погрузиться в университетскую среду и познакомиться в щадящем формате с системой и требованиями высшего образования [2, с. 98].

Кроме того, современная система школьного образования часто сосредоточена на подготовке к ЕГЭ, упуская из виду развитие творческих способностей и стремления к созданию нового знания [7]. В этих условиях эффективны стратегии опережающего обучения, вектором которого становится развитие личности обучающегося, что требует концентрации усилий на интеллектуально-творческой и мотивационной составляющей развития личности школьника (мотивационной одаренности) [4].

Анализ современных образовательных практик, направленных на развитие мотивации и выявление одаренности и профессиональных предпочтений старшеклассников, демонстрирует функционирование нескольких вариантов реализации довузовской подготовки, включая традиционные подготовительные курсы, школы «юных...», профильные классы. Особое место в последнее время отводится предуниверсариям, которые выделяются способностью помочь не только углубленному изучению профильных предметов, но и заранее вести адаптацию к обучению в университете [6].

Пример успешной реализации такой модели – Волгоградский государственный медицинский университет (ВолгГМУ), создавший систему медико-биологических классов, дающих будущим абитуриентам возможность формирования персональных образовательных траекторий [1].

Волгоградский государственный медицинский университет имеет более чем тридцатилетний опыт профориентационной работы со школьниками города Волгограда. Организация такой работы представлена на рис. 2.1.

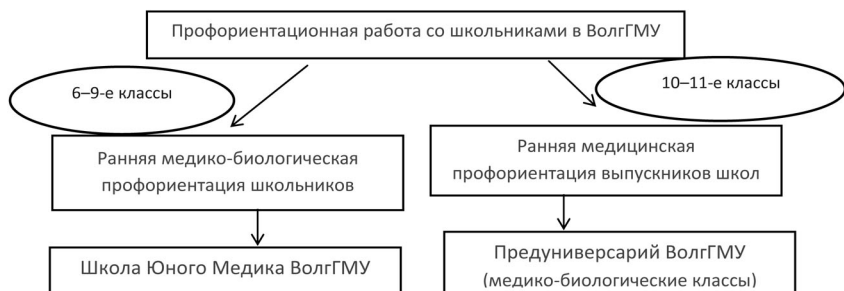


Рис. 2.1. Организация профориентационной работы со школьниками в ВолгГМУ

Подходы к профориентационной работе изменялись – от профильных занятий в рамках подготовительного отделения и занятий учащихся в Школе юного медика на базе ряда кафедр вуза перешли к проекту «Школа-партнер», а затем к медико-биологическим классам, и, наконец, появилось новое структурное подразделение вуза – Предуниверсарий ВолгГМУ.

Он был создан не только с целью предоставления абитуриентам качественной подготовки к поступлению на медицинские специальности, но и для осуществления профориентационной работы через образовательную деятельность, науку, проектную работу, получение навыков публичного выступления, погружение в университетскую среду, воспитательную, спортивную жизнь вуза. При этом акцент делается на индивидуализацию образовательного процесса, что включает разработку персональных учебных планов, учитывающих интересы и способности каждого обучающегося.

Помимо традиционных профильных дисциплин, элективов, школьники также обучаются по 10 авторским программам, разработанным научно-педагогическими сотрудниками университета. Курс «Основы медицинских знаний» за счет использования симуляционных, фантомных технологий погружает учащихся Предуниверсария в атмосферу медицинского служения, способствует ранней профессиональной ориентации и развивает практические навыки ухода и коммуникации с больными, первой помощи в экстренных ситуациях. Самостоятельная работа учащихся проводится в оснащенных современным оборудованием лабораториях

и на кафедрах университета, что позволяет школьникам осваивать навыки проектной коллективной и индивидуальной проектной работы. Они имеют возможность получить консультации и подготовить научный проект под руководством высококвалифицированного наставника, углубленно изучить профильные предметы, проверить свои знания в олимпиадах, проводимых и организуемых ВолгГМУ, принять участие в научно-практических конференциях. В рамках Предуниверсария ВолгГМУ также отлажена система тьюторства и наставничества, реализуемого с участием не только профессорско-преподавательского состава, но и студенческого сообщества вуза (включающего выпускников Предуниверсария), которые осуществляют кураторство и наставничество над учащимися медико-биологических классов. Для вовлечения школьников в научно-исследовательскую деятельность, образовательные и научные мероприятия организуются и проводятся конкурсы школьных проектов, конференции, профессиональные пробы и занятия на кафедрах и в структурных подразделениях ВолгГМУ.

Одной из ключевых особенностей программы является активное использование современных образовательных технологий: учащиеся имеют доступ к цифровым учебным материалам, интерактивным лекциям и практическим занятиям, что позволяет им осваивать материал в удобном для них темпе и формате. Преподаватели регулярно проводят мониторинг прогресса каждого ученика, корректируя планы занятий в зависимости от достигнутых результатов.

Применение персонализированного подхода имеет ряд преимуществ:

- повышение мотивации. Индивидуальный план обучения помогает обучающимся лучше осознать свои сильные стороны и цели, что мотивирует их к дальнейшему развитию;
- оптимизация времени. Ученики могут сосредоточиться на тех аспектах учебной программы, которые требуют наибольшего внимания, избегая излишнего повторения уже изученного материала;

- развитие критического мышления. Персонализация стимулирует самостоятельность и творческое мышление, поскольку ребята учатся находить решения задач, исходя из своих собственных возможностей и предпочтений;

- улучшение результатов. Исследования показывают, что обучающиеся по индивидуальным программам демонстрируют лучшие академические показатели по сравнению со своими сверстниками, проходящими традиционную подготовку [8].

В Предуниверсарии ВолгГМУ активно используются следующие методики и технологические инструменты [2]:

- Цифровые платформы. Платформа на основе Moodle позволяет преподавателям создавать индивидуальные задания и отслеживать прогресс учеников в режиме реального времени.

- Онлайн-курсы. Доступ к специализированным курсам по биологии, химии и другим предметам дает возможность углубленного изучения отдельных дисциплин.

- Практикумы и симуляции. Использование лабораторий и симуляторов медицинских процедур помогает учащимся развивать практические навыки без риска для здоровья пациентов.

Анализ данных показал, что внедрение персонализированных программ привело к значительному улучшению показателей успеваемости. Ясное понимание особенностей медицинского образования, хорошие знания и осознанный выбор будущей профессии помогают выпускникам Предуниверсария поступить в университет и стать лидером в академической и научно-исследовательской деятельности.

Персонализированный подход дает положительные результаты: средний балл выпускников Предуниверсария ВолгГМУ увеличился на 9 % по сравнению с предыдущими годами. Кроме того, количество студентов, успешно сдавших вступительные экзамены в медицинский университет, возросло на 20 %. Опросы среди преподавателей и студентов подтвердили высокую удовлетворенность качеством образовательного процесса. Более 90 % респондентов отметили, что персонализированные программы помогли им лучше подготовиться к учебе в университете и развить необходимые навыки.

Таким образом, персонализированный подход к подготовке абитуриентов в предуниверситариях медицинских университетов доказывает свою эффективность, поскольку современные вызовы требуют разработки и внедрения инновационных подходов к образованию, направленных на обеспечение его гибкости, мобильности и персонализации. Решение этих задач возможно посредством создания единого образовательного пространства, обеспечивающего преемственность и интеграцию различных уровней образования. Опыт Волгоградского государственного медицинского университета показывает, что использование современных образовательных технологий и разработка индивидуальных учебных планов способствуют достижению высоких академических результатов. Перспективы дальнейшего



развития данной модели включают расширение использования цифровых платформ и создание новых методов оценки успеваемости, учитывающих индивидуальные достижения студентов. Это позволит улучшить качество подготовки абитуриентов и подготовить их к успешной карьере в медицине.

Литература

1. **Белова, Л. И.** Предуниверситарий ВолгГМУ и профориентационная работа с абитуриентами / Л. И. Белова, Е. Ш. Гуляева, И. В. Чернышева. – Текст : непосредственный // Лучшие образовательные практики (кейсы) Волгоградского государственного медицинского университета : коллективная монография / В. В. Шкарин, В. И. Петров, С. В. Поройский [и др.] ; под ред. д. м. н. В. В. Шкарина. – Волгоград : Изд-во ВолгГМУ, 2022. – С. 69–76.

2. **Блинов, В. И.** Организационно-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования / В. И. Блинов. – Текст : непосредственный // Профессиональная ориентация в современной России: задачи, содержание, технологии : материалы

II Международного совещания (12–13 ноября 2013 г., Москва). – Вып. III. – Москва : ФИРО, 2013. – С. 5–19.

3. **Зоткин, А. О.** Сетевое взаимодействие как фактор повышения качества образования / А. О. Зоткин, Н. Егорова. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2007. – № 1. – С. 109–118.

4. **Лозинг, В. Р.** Организационная модель старшей школы-предуниверсарий : индивидуальные учебные планы и образовательные маршруты / В. Р. Лозинг, О. А. Фиофанова. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2015. – № 10. – С. 97–105.

5. Персонализированное образование в проекции профессионального будущего: методология, прогнозирование, реализация : монография / под ред. Э. Ф. Зеера, В. С. Третьяковой; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург : РГППУ, 2021. – 120 с. – Текст : непосредственный.

6. Ресурсный центр «Медицинский Сеченовский Предуниверсарий» [сайт]. – Текст : электронный. – URL: <https://www.sechenov.ru/univers/structure/center/preduniver/>

7. **Федотова, Е. Л.** Предуниверсарий как пространство развития одаренности школьника / Е. Л. Федотова, Е. А. Никитина/ – Текст : непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7, № 1 (22). – С. 137–141.

8. **Хуторской, А. В.** Индивидуальные образовательные траектории учащихся как условие их творческой самореализации / А. В. Хуторской, О. Н. Цой, О. Ю. Проценко. – Текст : непосредственный // Школа. – 2000. – С. 285–291.

2.2. РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ПОДХОДА В ШКОЛАХ МАСТЕРСТВА

М. В. Букатин, Н. А. Колобродова, О. Ю. Кузнецова

Обучение путем подачи хорошего примера часто самый эффективный, а иногда и единственно возможный метод.

Никлаус Вирт

Одной из важнейших характеристик медицинского образования, как в длительной исторической ретроспективе, так и в условиях актуальных вызовов современности, является высокая степень практикоориентированности, что подразумевает максимальную приближенность процесса обучения на всем его протяжении к действительной профессиональной деятельности.

Необходимость этого вряд ли требует долгих объяснений: даже далекому от медицины человеку очевидно, что врач как никто другой должен постичь свое дело «изнутри», с самых азов начиная приобщение к реальным профессиональным обязанностям и приобретая собственный реальный опыт.



Означенная цель достигается, с одной стороны, соответствующим построением учебного плана с ранним включением в него дисциплин и практик по профилю образовательной программы, с другой стороны – активным использованием в преподавании профессионально-ориентированных технологий, а также высокой долей занятий, проводимых в форме практической подготовки.

В совокупности это способствует формированию у обучающихся необходимых знаний, умений и навыков в рамках освоения общепрофессиональных и профессиональных компетенций,

установленных образовательной программой на основании соответствующего федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и профессионального стандарта.

Указанных организационных мер в принципе достаточно, чтобы получить на выходе выпускника, способного выполнять необходимые трудовые функции и осуществлять рутинную профессиональную деятельность. Однако современное российское высшее медицинское образование призвано обеспечивать подготовку не просто квалифицированных, но и высококласных специалистов, обладающих высокой конкурентоспособностью на рынке современного здравоохранения в наиболее востребованных и перспективных направлениях и способных творчески подходить к решению профессиональных задач в условиях быстро меняющейся действительности. Это становится возможным только при неременном создании условий для осознанности, мотивированности студента к обучению.

В ФГБОУ ВО ВолГМУ Минздрава России организована многогранная система, нацеленная на формирование и поддержание у обучающегося интереса к будущей профессиональной деятельности. Среди ее компонентов – изучение уже с первых семестров профильных учебных предметов, симуляционное обучение и обучение непосредственно у постели пациента, реализация профессиональных предпочтений студента не только через выбор элективных и факультативных дисциплин, но и через так называемые «профессиональные треки», представляющие собой особую систему организации элективных дисциплин на старших курсах обучения для углубленной подготовки к работе в той или иной области будущей профессиональной деятельности. Например, обучаясь по программе специалитета «Лечебное дело», студент может выбрать для изучения дисциплины «Инновационные методы диагностики в терапии» (5-й курс) и «Инновационные методы лечения в терапии» (6-й курс) в рамках трека «Терапия», либо в те же сроки дисциплины «Инновационные методы диагностики в хирургии» и «Инновационные методы лечения в хирургии» в рамках трека «Хирургия», либо дисциплины «Инновационные

методы диагностики в акушерстве и гинекологии» и «Инновационные методы лечения в акушерстве и гинекологии» в рамках трека «Акушерство и гинекология», тем самым проходя углубленную подготовку к оказанию медицинской помощи в том направлении, которое ему наиболее интересно. Другой пример – у обучающегося по программе специалитета «Медицинская биохимия» есть выбор между треком «Клиническая лабораторная диагностика», который формируется дисциплинами 4-го курса «Изосерология. Группы крови. Введение в трансфузиологию», «Теоретические и практические основы молекулярной диагностики инфекционных заболеваний» и дисциплиной 6-го курса «Лабораторная диагностика вирусных инфекций TORCH комплекса», и треком «Научно-исследовательская работа», который формируется в те же сроки дисциплинами «Математическое моделирование в биологии и медицине», «Новые направления поиска и технологии создания лекарственных препаратов» и «Экспериментальная патобиохимия клетки», что дает студенту возможность ориентировать свою подготовку в сторону прикладной лабораторной либо же научно-исследовательской деятельности.

Еще одним мощным инструментом, расширяющим возможности формирования индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в рамках системы персонализированного обучения, является образовательный проект «Школы мастерства», запущенный в ФГБОУ ВО ВолгГМУ Минздрава России в феврале 2023 года.

Участие в проекте дает обучающимся возможность получения дополнительных умений, уникальных навыков и полезного практического опыта. При этом деятельность школ мастерства направлена на совершенствование профильной подготовки обучающихся не только за счет углубления у них общепрофессиональных и профессиональных компетенций, предусмотренных образовательными программами, но также на основе элементов опережающего обучения, участвуя в формировании суперкомпетенций, способствующих творческому подходу к будущей профессии и профессиональному успеху в ней.

Основные задачи школ мастерства:

- развитие у обучающихся компетенций и суперкомпетенций, направленных на деятельность в перспективных областях знания и сферах профессиональной деятельности;
- мотивация обучающихся к профессиональному развитию в выбранной сфере деятельности и специализации;
- реализация индивидуальных образовательных траекторий и возможности освоения дополнительных квалификаций обучающимися.

Принципы работы школ мастерства:

- система наставничества – образовательный процесс в школах мастерства осуществляется высококвалифицированными специалистами профильных подразделений и учреждений (наставниками);
- практико-ориентированный характер образовательного процесса в школах мастерства, направленный на развитие практических умений и навыков, необходимых для успешной профессиональной деятельности;
- формирование творческого подхода к будущей профессии;
- персонификация обучения – предоставление в образовательном процессе возможности индивидуальной траектории обучения, индивидуализация процесса обучения участников школы мастерства.

Школы мастерства формируются с учетом востребованности обучающимися развития практической составляющей планируемой профессиональной деятельности и могут создаваться как на базе одной кафедры либо подразделения, так и в формате межкафедральных школ факультета либо института.

Школу мастерства возглавляет руководитель школы мастерства, назначаемый из числа работников ФГБОУ ВО ВолгГМУ Минздрава России либо иной заинтересованной образовательной, научной или медицинской организации.

Ведение занятий в школе мастерства осуществляется наставниками. Ими также могут быть работники университета либо иных заинтересованных образовательных, научных или медицинских

организаций, являющиеся специалистами, имеющий стаж и опыт реальной деятельности по профилю школы мастерства. Под их наблюдением обучающиеся приобретают опыт выполнения профессиональных функций с регулярным получением конструктивной обратной связи. Ценность их роли в данном процессе трудно преуменьшить, поскольку именно в общении с наставниками в полной мере реализуется вовлечение студентов не просто в профессиональную деятельность с умением поставить правильный диагноз и назначить адекватное лечение, но в целом в профессиональную этико-деонтологическую культуру с усвоением всех принятых норм, правил и традиций взаимодействия между врачом и пациентом, а также с членами профессионального сообщества.

Студент, желающий обучаться в школе мастерства, подает соответствующее заявление, далее среди претендентов коллективом школы мастерства проводится конкурсный отбор. В результате руководитель школы мастерства определяет обучающихся, подлежащих зачислению, в соответствии с ранжированием по итогам проведения конкурсного отбора в рамках установленных вакантных мест.

Условием участия в школе мастерства является обучение без академической задолженности с учетом посещаемости предусмотренных программой школы мастерства занятий. Возникновение академической задолженности является основанием для досрочного отчисления обучающегося из участников школы мастерства как неспособного к успешному совмещению учебной и внеучебной деятельности.

По завершении занятий, предусмотренных программой школы мастерства, проводится итоговая аттестация. В зависимости от результатов итоговой аттестации обучающиеся отчисляются из школы мастерства либо как успешно выполнившие программу обучения, либо как не выполнившие программу обучения.

Участие в школе мастерства учитывается в качестве индивидуального достижения при приеме на обучение в ФГБОУ ВО ВолгГМУ Минздрава России для получения образования

по основным профессиональным образовательным программам следующего уровня, а также может учитываться в системе непрерывного медицинского образования на основании договоров, соглашений и иных документов, регламентирующих взаимодействие ВолгГМУ и иных органов (организаций) по непрерывному медицинскому образованию.

Расскажем подробнее о некоторых из школ мастерства, созданных в университете.

Для будущих врачей-лечебников кафедрой амбулаторной и скорой медицинской помощи открыта «Школа первичного звена: сюрпризы и секреты амбулаторной практики». Количество мест для обучения – 10. Регулярность занятий – два раза в месяц. Виды занятий: практические семинары, разделенные на несколько блоков (диагностика, лечение, медицинская реабилитация, диспансеризация и диспансерное наблюдение, экспертиза трудоспособности), разборы клинических случаев. В программе: лихорадка неясного генеза; болевой синдром в практике терапевта; методы ЭКГ, ЧПЭС, велоэргометрии; цифровое здравоохранение и правила информационной безопасности; разбор рентгенограмм пациентов с суставным синдромом. Обучение в данной школе мастерства дает ценный практический опыт студентам, которые заинтересованы в профессиональной деятельности в амбулаторном звене системы здравоохранения.

Студентам-педиатрам адресована «Школа педиатра», организованная кафедрой детских болезней педиатрического факультета и кафедрой детских инфекционных болезней. Количество мест для обучения – 40. Регулярность занятий – один раз в месяц. Виды занятий: курация пациентов, разбор клинических случаев, мастер-классы по наиболее сложным и актуальным вопросам педиатрии. В программе: современные тенденции в лечении респираторных вирусных инфекций; вопросы рациональной фармакотерапии детских заболеваний; доказательная медицина и реальная клиническая практика врача-педиатра; актуальные вопросы вакцинопрофилактики. Изучение этих и других нюансов педиатрической практики способствует повышению качества

подготовки будущих детских врачей, заинтересованных в высоком уровне собственной квалификации.

Для студентов-стоматологов предлагается несколько школ мастерства на выбор.

На базе кафедры стоматологии детского возраста создана школа мастерства «Детская стоматология без страха и боли». Количество мест для обучения – 10. Регулярность занятий – три раза в месяц. Виды занятий: освоение манипуляций на фантомах в Центре стоматологических практик ВолгГМУ; прием пациентов в клинических кабинетах кафедры стоматологии детского возраста на базе Стоматологического клинко-диагностического центра ВолгГМУ, ГАУЗ «Детская клиническая стоматологическая поликлиника № 2», стоматологическое обследование детей в детских учреждениях; стоматологическое просвещение населения в детских образовательных учреждениях, центрах соцзащиты, специализированных детских учреждениях, женских консультациях. В программе: стоматологическое просвещение, обучение и обследование особых детей, стоматологическое просвещение беременных женщин, озонотерапия в детской стоматологии. Обучаясь в этой школе мастерства, студенты не только знакомятся с аспектами стоматологии детского возраста, не представленными широко в основной образовательной программе, но и получают дополнительный опыт реальной работы с пациентами, чем всегда славилась волгоградская стоматологическая школа.

Силами шести других стоматологических кафедр (кафедра стоматологии института НМФО, кафедра ортопедической стоматологии и ортодонтии ИНМФО, кафедра ортопедической стоматологии, кафедра пропедевтики стоматологических заболеваний, кафедра терапевтической стоматологии, кафедра хирургической стоматологии и ЧЛХ) создана межкафедральная «Школа молодого стоматолога», представляющая собой наглядный пример успешного интегрированного обучения в качестве средства организации современного образовательного процесса. Количество мест для обучения – 10. Регулярность занятий – четыре раза в месяц. Виды занятий: семинары – мастер-классы, разделенные

на тематические блоки по основным направлениям стоматологической практики. В программе: широкий спектр актуальных аспектов диагностики и лечения стоматологических заболеваний. В результате студент-участник школы мастерства отрабатывает практические навыки по терапевтической стоматологии, хирургической стоматологии и ЧЛХ, ортопедической стоматологии и ортодонтии, замыкая цикл всесторонней подготовки будущего стоматолога.

Для обучающихся специалитетов «Лечебное дело», «Педиатрия», «Стоматология» на базе кафедры дерматовенерологии открыта школа мастерства «Кожные заболевания с позиций междисциплинарного подхода». Количество мест для обучения – 5. Регулярность занятий – два раза в месяц. Виды занятий: семинары, круглые столы, разборы клинических случаев. В программе: дифференциальная диагностика и тактика ведения новообразований кожи, фотодерматозов, заболеваний ногтевого аппарата; дерматозы, ассоциированные с беременностью. Занятия в этой школе мастерства помогают студентам, планирующим связать свое профессиональное будущее с дерматовенерологией, расширить свои представления о спектре заболеваний кожи и отработать протоколы их диагностики, лечения и профилактики на основе реальных клинических данных.

Для обучающихся специалитета «Медико-профилактическое дело» кафедрой инфекционных болезней с эпидемиологией и тропической медициной совместно с кафедрой общественного здоровья и здравоохранения организована школа мастерства «Будущее эпидемиологии». Количество мест для обучения – 10. Регулярность занятий – два раза в месяц. Виды занятий: практические семинары, мастер-классы, конференции. В программе: биологические угрозы 21 века, актуальные природно-очаговые заболевания, иммунопрофилактика как мера обеспечения биологической безопасности. Изучение этих и других не менее интересных и важных вопросов нацелено на углубление подготовки будущих врачей-эпидемиологов, которое представляется более чем актуальным в свете недавней пандемии COVID-19.

Для студентов специальности «Медицинская биохимия», а также для бакалавров и магистров направлений подготовки «Биология» и «Биотехнические системы и технологии» на базе двух кафедр (фундаментальной медицины и биологии; биотехнических систем и технологий) функционирует «Лабораторно-техническая школа». Количество мест для обучения – 30. Регулярность занятий – один раз в месяц. Виды занятий: лабораторно-практические. В программе: организация процессов создания и интеграции биотехнических систем и технологий; процессы постпродажного обслуживания и сервиса биомедицинского оборудования; организация контроля качества лабораторных исследований; освоение новых методов клинических лабораторных исследований и медицинского оборудования, предназначенного для их выполнения. Программа обучения в данной школе мастерства построена на стыке двух направлений и дает возможность студентам-участникам школы обогатить свою подготовку опытом деятельности в смежной области. Так, будущие врачи-биохимики и биологи могут узнать много нового о технической стороне биомедицинских исследований, а будущие инженеры – о требованиях и их соблюдении в области контроля качества исследований, проводимых с использованием приборов.

Всего с момента начала проекта в ФГБОУ ВО ВолгГМУ Минздрава России были открыты и работают в настоящее время 13 школ мастерства, охватывающих широкий спектр направлений; в сумме в них обучается около двухсот студентов. Конкурс среди претендентов при отборе в число обучающихся школ мастерства со всей очевидностью демонстрирует интерес студентов к этому виду образовательной деятельности. Также здесь следует отметить любопытный эффект: установленные правила обучения являются дополнительным стимулом к повышению академической успеваемости – студенты, которые хотят быть участниками школы мастерства, стремятся лучше учиться по основной программе, чтобы не быть отчисленными из школы мастерства из-за задолженности.

2.3. ТЕХНОЛОГИИ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Д. Н. Емельянов, Д. В. Коврижных, Ю. Г. Фатеева

Персонализированное обучение как способ активной адаптации иностранных студентов в высшей школе способствует интенсивной инкультурации и формированию профессиональных компетенций, отвечающих требованиям инновационного экономического развития в глобальном масштабе.

М. В. Ерещенко

Обучение иностранных студентов давно и прочно вошло в жизнь как российской высшей школы, так и глобальной системы образования [7, 8, 9, 18], при этом количественные показатели отражают текущее положение вуза и страны на международном рынке образовательных услуг, а перспективы определяются качественными характеристиками. В России развитие данного стратегического направления регламентируется федеральным проектом «Экспорт образования» (2017–2025 гг.), целью которого является повышение привлекательности и конкурентоспособности российских вузов на международном рынке образовательных услуг [4]. В общемировой практике данное намерение осуществляется под эгидой интернационализации образования, которая оказывает существенное влияние на рейтинг университетов [6, 16], и одним из ставших глобальным направлений интернационализации образования стало обучение на английском языке [7], а также межвузовское международное сотрудничество как с программами двойных дипломов, так и с созданием филиалов



университетов в других странах. На протяжении всей истории обучения на неродном для обучаемых языке как в России, так и за ее пределами, исследователи-методисты разрабатывают и апробируют различные методы и приемы достижения максимального результата образовательной деятельности. Неоспоримым условием эффективности образовательной деятельности в указанных условиях, является обеспечение и реализация студенто-ориентированного подхода.

В отечественной и мировой педагогической теории и практике этот подход не является новым, но при обучении иностранных студентов он имеет свои особенности, обусловленные в первую очередь неродным для обучаемых языком. Как известно, уровень языковой подготовки иностранных студентов и преподавателей является необходимым условием для получения образования в иноязычной среде [6, 7, 8, 9, 15, 16, 18], но не является достаточным для получения максимальной эффективности [12]. Кроме того, гетерогенность в уровне владения языком обучения иностранными студентами негативно влияет на образовательный процесс, который осуществляется в учебных группах [13, 18]. Другим фактором, оказывающим отрицательное влияние на результативность обучения, является заметная неоднородность в области базовой предметной подготовки студентов как представителей различных национальных систем школьного и довузовского образования [13], особенно по сравнению с группами российских студентов. Следующим фактором, предопределяющим как учебный процесс, так и его результат, а также удовлетворенность заказчика и потребителя образовательных услуг, является преподаватель, который должен быть специально подготовлен к осуществлению образовательной деятельности в условиях иноязычной дидактической среды [6, 7, 8, 11, 16]. Известно, что обучение на родном или государственном языке и обучение на неродном для обучаемых языке – это не одно и то же [10, 14, 15, 17].

Если предыдущие факторы могут быть упорядочены на этапе набора зарубежных абитуриентов, включая обучение иностранцев на подготовительном отделении для иностранных слушателей,

а также при формировании учебных групп с более однородными базовыми языковыми и предметными знаниями студентов, то подготовка преподавателей ВолгГМУ к обучению иностранных студентов реализуется на курсах повышения квалификации по методике обучения иностранных студентов на курсах языковой подготовки для участия в образовательном процессе с применением языка-посредника (английского). Однако здесь вуз как поставщик образовательной услуги сталкивается с еще одним проблемным моментом – отсутствием общего стандарта и единой системы сертификации преподавателей, осуществляющих свою профессиональную деятельность в условиях неродного для обучающихся языка [6, 16].

Изменение вектора образования от ориентированного на преподавателя к студентоориентированному потребовало проявления большей мобильности и гибкости педагога, что привело к таким решениям, как дифференцированное обучение, личностно-ориентированное образование, создание индивидуальных образовательных маршрутов, лингвометодическая поддержка на неродном для обучающихся языке. Применение же информационных технологий привело к разработке персонифицированного обучения как одного из современных трендов образования.

Персонификация, как вариант индивидуального подхода, не ограничилась системой образования и проникла во все сферы жизни: искусственный интеллект отслеживает и анализирует запросы пользователей в поисковых системах и социальных сетях, распространяя впоследствии таргетированную рекламу товаров и услуг; персонифицированной может стать и медицина. Одним словом, персонификация – неотъемлемая часть социальной жизни современного индивидуума. Однако такая нередко агрессивная и не всегда профессиональная персонификация может приводить к негативным результатам, что недопустимо в сфере образования, поэтому к разработке механизмов персонификации в высшем образовании авторы относятся с особой осторожностью. Говоря о деятельности вузов на международном рынке образовательных услуг, можно сказать, что элементы персонификации начинаются

уже на этапе рекламы вуза и привлечения иностранных абитуриентов в странах и регионах, откуда на обучение поступают зарубежные граждане, так как предоставляемая информация должна соответствовать запросам и потребностям заказчиков и потребителей. В данном разделе представлен анализ состояния и перспектив внедрения технологии персонализированного обучения иностранных студентов в Волгоградском государственном медицинском университете с точки зрения накопленного опыта и видения данного образовательного вектора преподавателями ВолгГМУ.

Напомним, что проблема персонализированного образования является объектом исследования современных педагогов достаточно давно. Аспектами персонализации выступают в том числе и индивидуальные характеристики, «вводные» данные, среди которых не последнее место занимает уровень владения языком обучения иностранного студента и его базовой предметной подготовки, а также профессионализм педагога в вопросах обучения иностранных студентов. Существуют достаточно смелые трактовки персонализации: в частности, авторами статьи «Система персонифицированного формирования занятия по обучению иностранного языка» постулируется создание персонифицированного занятия по обучению иностранному языку, в рамках которого используется специально разработанное программное обеспечение, «которое служит методической поддержкой для преподавателей иностранного языка и способствует более эффективному планированию занятий и курса по изучению иностранного языка с учетом индивидуальных характеристик учащегося, уровня языковой компетентности» [1]. При всей кажущейся фантастичности высказанных «пожеланий» авторов наличие подобного ПО значительно облегчило бы профессиональную деятельность педагога, а механизмы ранжирования учащихся вполне применимы и при обучении иностранного студента в российском вузе. На наш взгляд, основами для определения индивидуальной траектории являются уровень владения языком обучения, особенности национального образования, а также культурные особенности региона-донора. Таким образом, основными условиями успешности

обучения в высшей школе в условиях иноязычной среды обучения являются предметные, методические, языковые, лингвометодические и кросс-культурные навыки педагога.

Говоря о кросс-культурном аспекте, необходимо отметить, что педагогическая наука имеет в своем арсенале такие инструменты, как кросс-культурная дидактика («исследует такие вопросы, как особенности познавательных процессов различных культурных групп; особенности обучения в разных культурах; цели, содержание и методы поликультурного образования и пр.» [2]), кросс-культурная грамотность (включает «понимание самооценки культурного многообразия; способность определить свое место в культурном многообразии; признание динамичности и открытости культурного взаимодействия; адаптация к культурному многообразию, а также развитие инфраструктуры институтов, создающей необходимые внешние условия для развития и реализации кросс-культурной компетентности» [5]). Таким образом, становится очевидно, что профессионализм педагога, ставший результатом упорного многолетнего труда в студенческой аудитории определенного этнического состава, не гарантирует успешности преподавательской деятельности в поликультурной среде.

Одним из ключевых проявлений данного аспекта является то, что преподаватель российского вуза является носителем одной из высококонтекстных культур, при этом иностранные студенты обычно также являются представителями высококонтекстных культур, но контекст культур различен и по-разному проявляется при изучении отдельных учебных дисциплин. Для решения данного парадокса в обучении на неродном для обучаемых языке применяется в качестве языка-посредника низкоконтекстный английский язык, который является неродным и для преподавателей.

Для успешной организации образовательного процесса в разнородной по культурному составу студенческой среде необходимо помнить, что на результат оказывают влияние культура преподавателя (национальная и профессиональная), культура студента (национальная и профессиональная), семиотическое пространство (пространство учебного заведения) и тезаурус учебной дисциплины.

Сложности в организации учебного процесса могут возникнуть в рамках каждой составной части; при этом профилактика возникновения проблем и гарантирование эффективности профессиональной деятельности лежат в одной плоскости: «на современном этапе кросс-культурный подход в психологии и педагогике должен иметь одну цель – это нахождение специфических основ в каждой культуре, выявление универсальных элементов в философии, психологии и педагогике этих культур, ... и создание такой модели или программы, которая помогала бы взаимодействовать ...этно-культурам гармонично созидать или сохранять при этом свою этно-культурную идентичность» [2]. Таким образом, анализ контингента обучающихся в кросс-культурном аспекте может повлиять на эффективность образовательного процесса.

Обратим внимание на еще один важный компонент образовательной деятельности – тезаурус дисциплины. Рассматривая иностранного студента как объект педагогической деятельности, необходимо учитывать факт и уровень сформированности коммуникативной компетенции в контексте учебной дисциплины. Речь идет о коммуникации на неродном для учащегося языке, на примере русского языка как иностранного. Отметим, что государственная политика России в отношении экспорта образования приписывает русскому языку важную роль транслятора и распространителя русской культуры, той мягкой силы, которая послужит на пользу делу популяризации языка и культуры. Для снижения фрустрации и повышения эффективности образовательного процесса был разработан уровень требований к уровню языковой подготовки иностранного абитуриента. Так, рекомендованный уровень владения РКИ для поступления в российский вуз – В2, при которой предполагает навык читать и понимать «различные публицистические и художественные тексты описательного и повествовательного типа с элементами рассуждения, а также смешанные типы текстов с выраженной авторской оценкой» (навык чтения); уметь «поддерживать диалог, реализуя предложенную тактику речевого общения: выступить инициатором диалога-расспроса, рассказать об увиденном, выразить собственное мнение и дать оценку

увиденному, анализировать проблему в ситуации свободной беседы» (говорение) [3]. При этом объем пассивного словаря должен превышать 10 000 единиц, 6 000 из которых должны быть в активном употреблении.

Итак, успешности создания и применения технологий персонализированного обучения иностранных студентов способствует ряд важных требований: владение студентами и преподавателями неродным для обучаемых языком обучения как главным инструментом взаимодействия всех участников образовательного процесса, наличие методической, лингвометодической и кросс-культурной подготовки педагога, а также кросс-культурная компетенция самого студента.

Для описания состояния ситуации среди преподавателей ВолгГМУ и оценки перспектив развития персонифицированного обучения иностранных студентов, в том числе отражения данного аспекта при подготовке преподавателей к обучению иностранных студентов на курсах повышения квалификации, был проведен опрос профессорско-преподавательского состава, в котором приняли участие 212 преподавателей, 50 % которых составили доценты, 32,5 % – ассистенты и преподаватели, 9 % – профессора и 8,5 % заведующие кафедрами (рис. 2.2). Опрос проводился с обязательным указанием имени, что обеспечивало возможность свободно высказывать свое мнение и повышало достоверность полученных данных. Однако участникам опроса было предложено указать профиль кафедр (клинический, медико-биологический, гуманитарный, естественно-научный). Наиболее активно приняли участие в опросе представители кафедр клинического блока, что составило 46,7 % всех опрошенных, второе место по доле опрошенных преподавателей составили кафедры гуманитарного блока – 20,8 %, 18,4 % респондентов составил профессорско-преподавательский состав кафедр медико-биологического блока, и 10,8 % – естественно-научного блока.

Анализ полученных данных в целом показал, что 72,6 % опрошенных имеют стаж преподавательской деятельности более 10 лет (от 67,7 % на кафедрах клинического профиля до 84,1 %

на кафедрах гуманитарного профиля), 17,9 % – от 3 до 10 лет, 9,4 % – менее 3 лет; 49,5 % опрошенных имеют стаж работы с иностранными студентами более 10 лет (от 45, 5% на кафедрах гуманитарного профиля до 50,5 % на кафедрах клинического профиля), 33,5 % – от 3 до 10 лет, 17 % – менее 3 лет (рис. 2.2). Таким образом, большая часть участников опроса имеет не только достаточный опыт педагогической деятельности в высшей медицинской школе, но и достаточный опыт работы с иностранными студентами, то есть имеет целостное представление о системе подготовки врача и особенностях обучения иностранных студентов-медиков.



Рис. 2.2. Представление основных характеристик респондентов

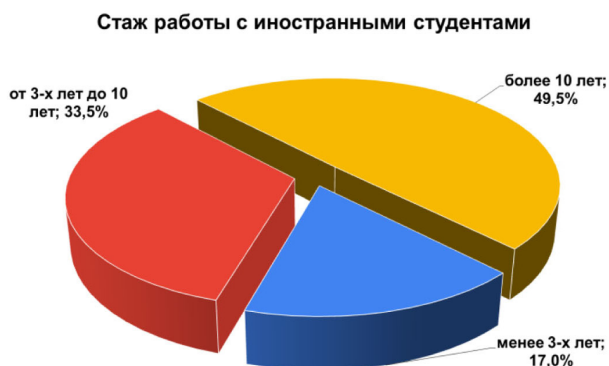
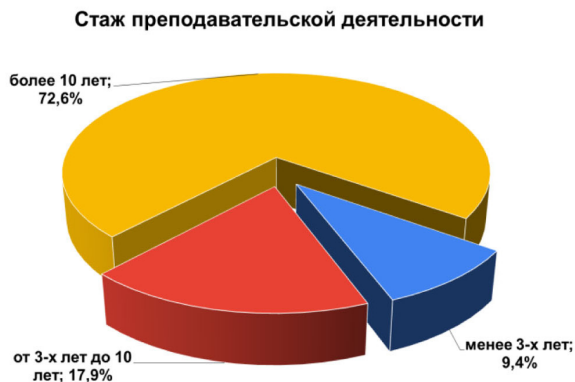


Рис. 2.2 (Окончание). Представление основных характеристик респондентов

На младших курсах студентов обучают преимущественно представители кафедр естественно-научного и гуманитарного профилей, а также медико-биологического профиля. Студентов средних курсов обучают преподаватели медико-биологического и клинического профилей, студентов старших курсов – клинического профиля. То есть кафедры естественно-научного и гуманитарного профилей обучают менее адаптированных к российской системе высшего медицинского образования иностранных студентов, кафедры медико-биологического блока обучают иностранных студентов, имеющих не только общие представления о системе высшего медицинского образования в России, но и в целом прошедших

первичную академическую и социокультурную адаптацию. Кафедры клинического блока не только получают достаточно адаптированных к российской системе высшего образования иностранных студентов, но и максимально нацеленных на формирование клинического мышления, а также профессиональных врачебных знаний, умений и навыков, то есть учебный процесс на данных кафедрах в наибольшей степени приближен к практической деятельности врача.

Считаем необходимым дать портрет респондентов по профилям кафедр. В частности, 25,3 % опрошенных из профессорско-преподавательского состава кафедр клинического профиля составляют ассистенты и преподаватели, 56,6 % – доценты, по 9,1 % – профессора и заведующие кафедрами; 67,7 % имеют стаж преподавательской деятельности более 10 лет, 22,2 % – от 3 до 10 лет и 10,1 % – менее 3 лет. Несколько по-другому распределен опыт работы с иностранными студентами – 50,5 % более 10 лет, 34,3 % – от 3 до 10 лет и 15,2 % – менее 3 лет.

Среди респондентов кафедр медико-биологического профиля ассистенты и преподаватели составляют 39,1 %, доценты – 43,5 %, профессора и заведующие кафедрами – по 8,7 %. Стаж преподавательской деятельности более 10 лет имеют 69,2 %, от 3 до 10 лет – 20,5%, и 10,3% респондентов имеют стаж педагогической деятельности менее 3 лет. Работают с иностранными студентами более 10 лет 48,7 %, от 3 до 10 лет – 38,5 %, менее 3 лет – 12,8 %.

Ассистенты и преподаватели кафедр естественно-научного профиля составили 39,1 %, доценты – 43,5 %, по 8,7 % – заведующие кафедрами и профессора; 73,9 % имеют стаж преподавательской деятельности более 10 лет, 17,4 % – от 3 до 10 лет и 8,7 % респондентов данного профиля преподают менее 3 лет. Более 10 лет обучают иностранных студентов 47,8 %, 21,7 % – от 3 до 10 лет и 30,4 % – менее 3 лет.

Ассистенты и преподаватели составляют 43,2 % респондентов кафедр гуманитарного профиля, доценты – 40,9 %, профессора – 6,8 %, заведующие кафедрами составили в этом блоке

9,1 %; 84,1 % имеют стаж преподавательской деятельности более 10 лет, 6,8 % – от 3 до 10 лет и 9,1 % респондентов данного блока имеют стаж педагогической деятельности менее 3 лет. Опыт работы с иностранными студентами более 10 лет имеют 45,5 % опрошенных, 38,6 % – от 3 до 10 лет и 15,9 % – менее 3 лет.

Далее результаты проведенного опроса будут представлены покластерно по профилям кафедр, должности, стажу преподавательской деятельности и опыту работы с иностранными студентами (рис. 2.3). Для продолжения фразы «При обучении иностранных студентов реализация целей обучения...» были предложены следующие варианты: I – не отличается от обучения российских студентов; II – осложняется языковыми трудностями обучения; III – осложняется базовой предметной подготовкой иностранных студентов в национальных школах; IV – осложняется отсутствием специального учебно-методического сопровождения учебного процесса на неродном для обучаемых языке; V – осложняется отсутствием специальной подготовки преподавателей к обучению профильным учебным дисциплинам средствами неродного для обучаемых языка.

Представленные на рис. 2.3 данные свидетельствуют, что при обучении иностранных студентов проблемы коммуникативного характера уверенно занимают лидирующие позиции (75 %, здесь и далее в скобках будут приводиться показатели в среднем по всей выборке), при этом больше других на это обратили внимание преподаватели дисциплин медико-биологического профиля, профессора и представители профессорско-преподавательского состава, имеющие стаж преподавательской деятельности более 10 лет и стаж обучения иностранных студентов более 3 лет. Более низкие показатели у представителей кафедр клинического профиля можно объяснить тем, что к ним поступают иностранные студенты старших курсов с более высоким уровнем языковой подготовки и прошедшие не только социально-культурную, но и академическую адаптацию. Второе место составляют трудности, обусловленные базовой предметной подготовкой зарубежных обучаемых (65,6 %), на что больше других обратили внимание сотрудники

кафедр медико-биологического и естественно-научного профилей, профессора и доценты, а также педагогические работники, имеющие стаж преподавательской деятельности более трех лет и работы с иностранными студентами более 10 лет. Сотрудники кафедр клинического профиля обучают студентов старших курсов, поэтому они в меньшей степени сталкиваются с проблемами подобного характера, что и объясняет более низкие показатели по данному вопросу.



Рис. 2.3. Продолжение фразы «При обучении иностранных студентов реализация целей обучения...» (варианты в тексте).

Условные обозначения здесь и далее на рис. 2.4–2.7, 2.10–2.12

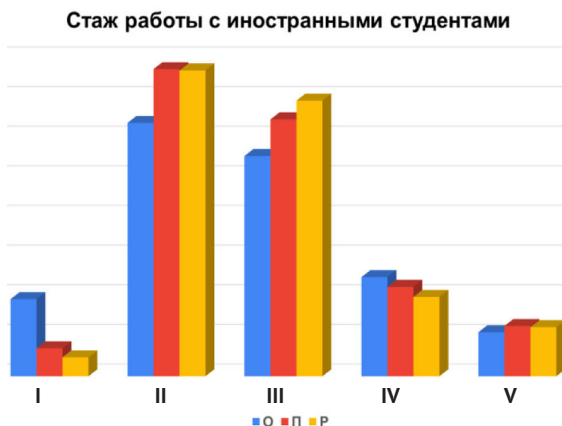
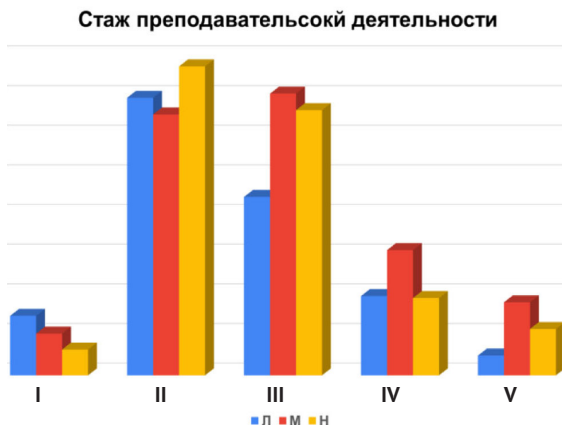


Рис. 2.3 (Окончание). Продолжение фразы «При обучении иностранных студентов реализация целей обучения...» (варианты в тексте).

Условные обозначения здесь и далее на рис. 2.4–2.7, 2.10–2.12:

А – кафедры гуманитарного профиля; Б – кафедры естественно-научного профиля;

В – кафедры медико-биологического профиля; Г – кафедры клинического профиля;

Ж – преподаватели/ассистенты; З – доценты; И – профессора; К – заведующие кафедрами;

Л – стаж преподавательской деятельности от 3 до 10 лет;

М – стаж преподавательской деятельности более 10 лет;

О – стаж обучения иностранных студентов до 3 лет;

П – стаж обучения иностранных студентов от 3 до 10 лет;

Р – стаж обучения иностранных студентов более 10 лет

Опрошенные отметили низкое влияние отсутствия специального учебно-методического обеспечения (21,7 %) и специальной подготовки преподавателей (12,3 %) на реализацию целей обучения, что, вероятно, связано с наполненностью библиотечного фонда, наличием собственных учебно-методических пособий и курсов языковой подготовки преподавателей в ВолгГМУ для обучения с применением языка-посредника на протяжении более чем 20 лет.

Количество респондентов, считающих, что обучение иностранных студентов не отличается от обучения российских, занимает заключительное место (8 %), при этом показатели снижаются от кафедр гуманитарного профиля к кафедрам клинического профиля, от ассистентов к заведующим кафедрами, с увеличением стажа преподавательской деятельности и особенно заметно при увеличении стажа работы с иностранными студентами.

Далее для продолжения фразы «Иностранным студентам сложнее всего по сравнению с российскими студентами дается...» были предложены следующие варианты: I – усвоение теоретических знаний; II – формирование умений и навыков; III – выполнение самостоятельной работы студента; IV – обучение иностранных студентов не отличается от обучения российских студентов (рис. 2.4).

Рис. 2.4 иллюстрирует единство мнений преподавателей, отметивших наибольшие трудности с усвоением теоретических знаний (74,5 %) у иностранных студентов, одинаково оцениваются затруднения в формировании умений и навыков и выполнение самостоятельной работы студентов (по 46,2 %).

На рис. 25 (стр. 95, 96) представлены результаты оценки деятельности преподавателя к проведению занятий с иностранными студентами. Для продолжения фразы «Подготовка преподавателя к занятиям с иностранными студентами...» были предложены следующие варианты: I – не отличается от подготовки к занятиям с российскими студентами; II – требует дополнительной проработки учебного материала с точки зрения оптимизации его объема; III – требует дополнительной проработки учебного материала с точки зрения упрощения используемых в тексте грамматических конструкций; IV – требует дополнительной проработки учебного материала

с точки зрения уточнения использования лексического и терминологического аппарата; V – требует переработки учебно-методических материалов с точки зрения увеличения доли визуальных средств представления информации (рисунки, графики, схемы, диаграммы и т.д.); VI – требует дополнения учебного материала специальными упражнениями для оптимизации усвоения понятийного аппарата изучаемой темы; VII – требует иного представления учебного материала из-за различий когнитивных способностей у иностранных студентов по сравнению с российскими обучающимися.

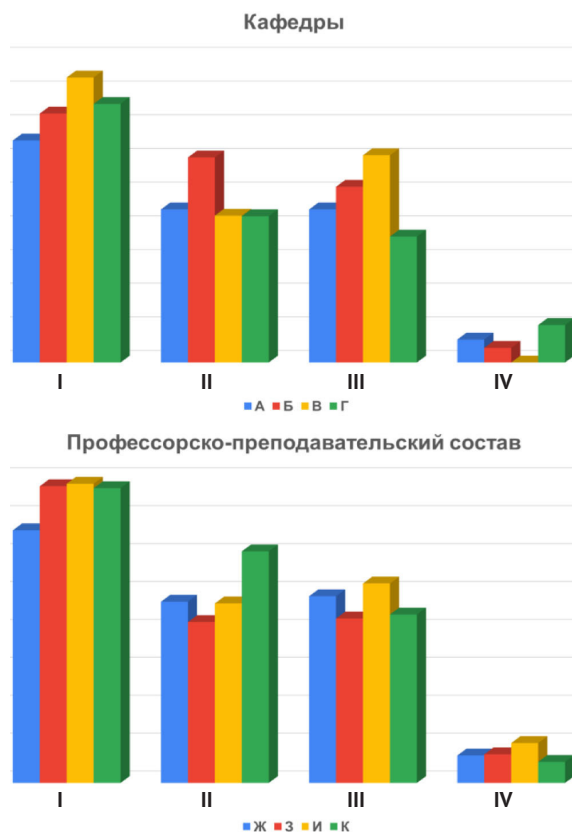


Рис. 2.4. Продолжение фразы «Иностранным студентам сложнее всего по сравнению с российскими студентами дается ...» (варианты в тексте)

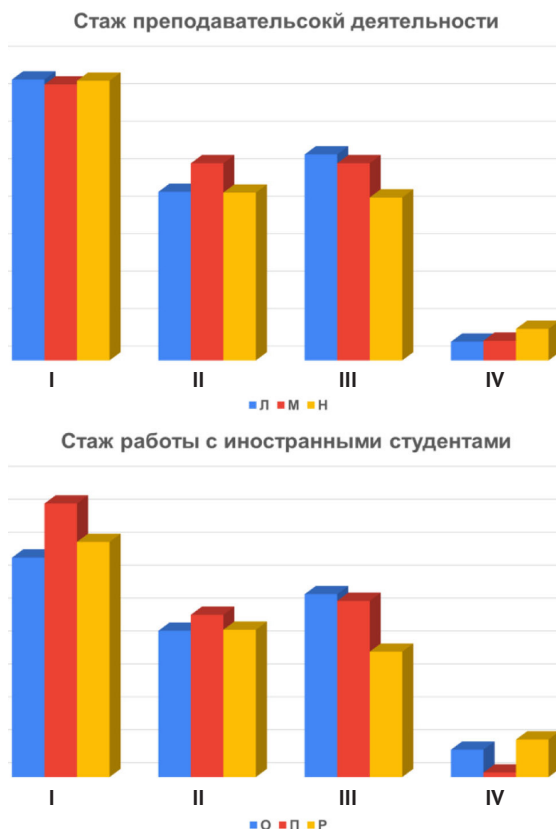


Рис. 2.4 (Окончание). Продолжение фразы «Иностранным студентам сложнее всего по сравнению с российскими студентами дается...» (варианты в тексте)

Дополнительная проработка учебного материала с точки зрения оптимизации его объема (66 %), упрощения используемых в тексте грамматических конструкций (62,3 %) и уточнения использования лексического и терминологического аппарата (58,5 %) в среднем кафедрами оцениваются примерно одинаково, со стабильно незначительно более низкими показателями по кафедрам клинического профиля, что может быть объяснено более высоким уровнем языковой и предметной подготовки иностранных студентов на старших курсах по сравнению с их подготовкой

на младших курсах. Несколько более низкие показатели по данным аспектам у ассистентов и преподавателей по отношению к остальным участникам опроса можно было бы объяснить меньшим опытом работы, но в диаграммах, отражающих стаж преподавательской деятельности и работы с иностранными студентами не подтверждается наличие данной закономерности, при этом стабильно высокую оценку данным аспектам подготовки к занятиям показали доценты и заведующие кафедрами.

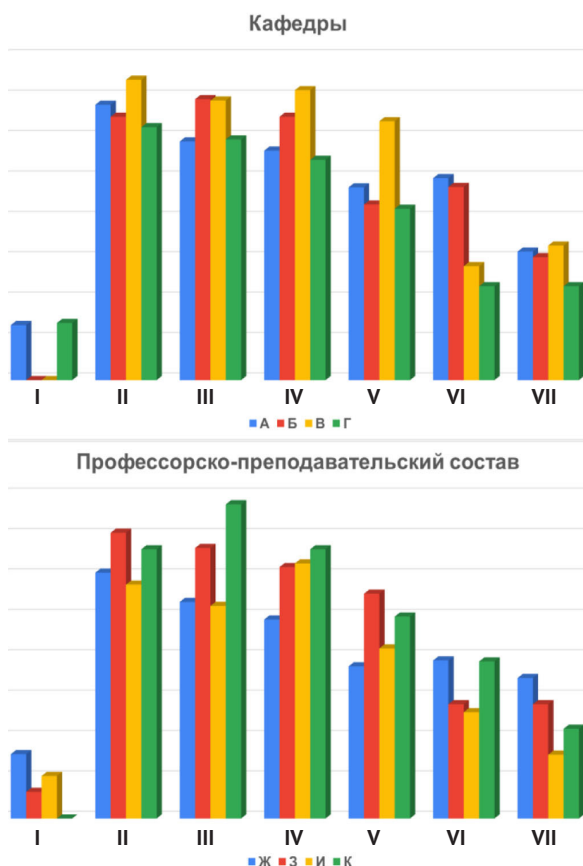


Рис. 2.5. Продолжение фразы «Подготовка преподавателя к занятиям с иностранными студентами ...» (варианты в тексте)

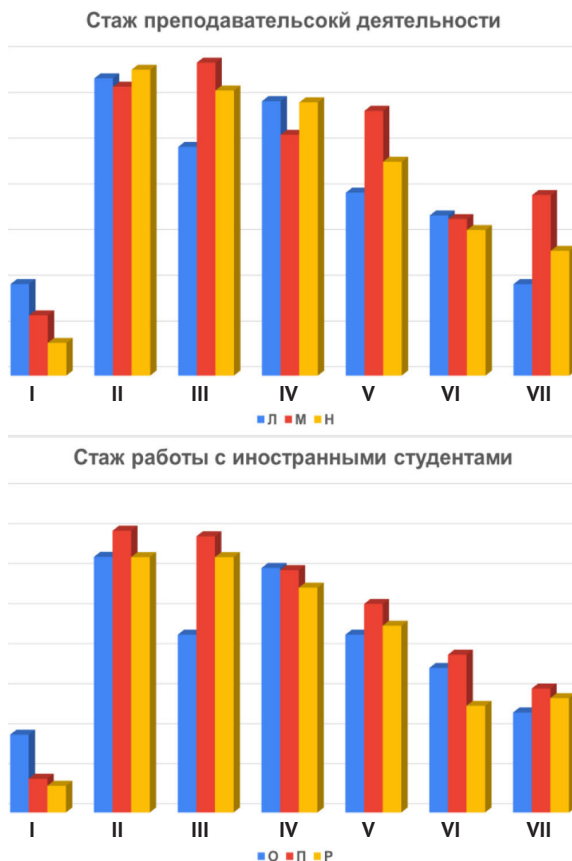


Рис. 2.5 (Окончание). Продолжение фразы «Подготовка преподавателя к занятиям с иностранными студентами ...» (варианты в тексте)

Далее с незначительно более низкими значениями следует оценка необходимости переработки учебно-методических материалов с точки зрения увеличения доли визуальных средств представления информации (48,1 %) и дополнения учебного материала специальными упражнениями для оптимизации усвоения понятийного аппарата изучаемой темы (32,5 %), за ними расположилось понимание необходимости иного представления учебного материала из-за различий когнитивных способностей у иностранных

студентов по сравнению с российскими обучающимися (28,8 %). Мнение о том, что подготовка к занятиям с иностранными обучающимися не отличается от подготовки к занятиям с российскими студентами (9,4 %), заметно уменьшается с увеличением стажа преподавательской деятельности и опыта работы с иностранными студентами, а также от ассистентов к заведующим кафедрами. Отличительно от других проявили себя в данном вопросе преподаватели кафедр гуманитарного и клинического профилей.

Для продолжения фразы «Привлечение иностранных обучающихся к студенческой научно-исследовательской работе (НИР) ...» были предложены следующие варианты: I – не отличается от активности российских студентов; II – осложняется наличием у них языковых трудностей; III – осложняется более низкой базовой подготовкой по предмету; IV – осложняется с более низким уровнем мотивации; V – осложняется более низкой эффективностью учебной деятельности, что приводит к нежеланию заниматься НИР; VI – осложняется необходимостью дополнительных усилий со стороны преподавателя для успешного проведения НИР и подготовки к выступлению на конференции с участием иностранных студентов (рис. 2.6).

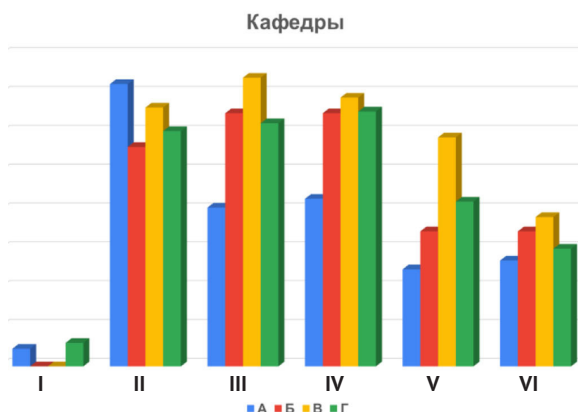


Рис. 2.6. Продолжение фразы «Привлечение иностранных обучающихся к студенческой НИР ...» (варианты в тексте)

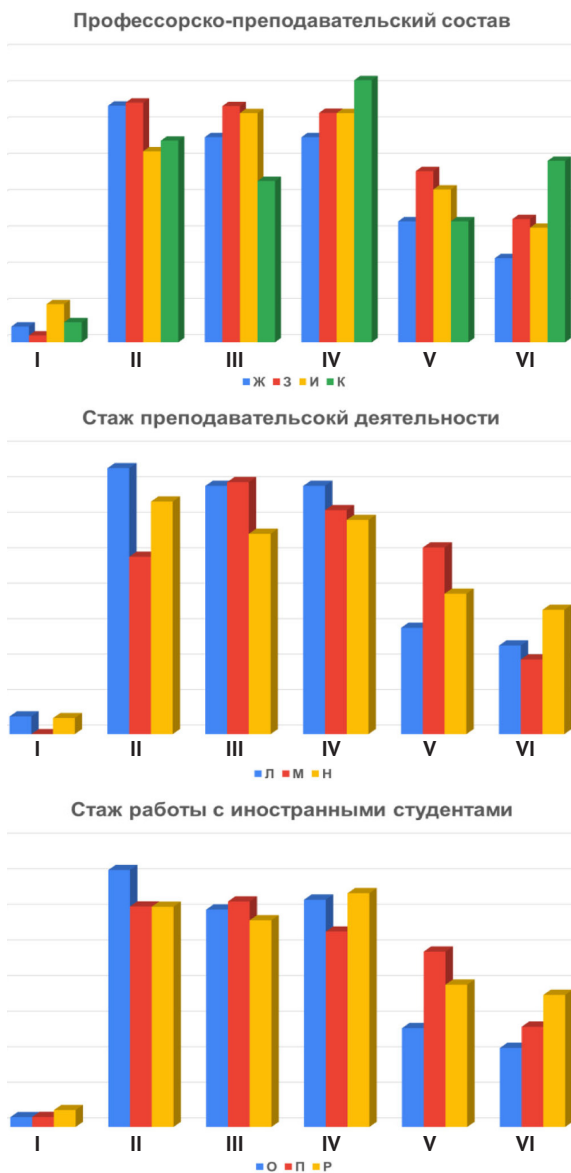


Рис. 2.6 (Окончание). Продолжение фразы «Привлечение иностранных обучающихся к студенческой НИР...» (варианты в тексте)

Как показано на рис. 2.6, привлечение иностранных обучающихся к студенческой НИР в основном осложняется наличием у них языковых трудностей (63,7 %), более низким уровнем мотивации (61,8 %) и более низкой базовой подготовкой по предмету (60,4 %), при этом меньше других влияние языковых трудностей на данный аспект заметили сотрудники кафедр гуманитарного профиля, ассистенты и преподаватели, а также представители профессорско-преподавательского состава, имеющие стаж преподавательской деятельности и работы с иностранными студентами менее трех лет, что вполне объяснимо. Также вполне поддается объяснению то, что сотрудники клинических кафедр, преподаватели с опытом работы с иностранными студентами более 10 лет и заведующие кафедрами легче других мотивируют зарубежных студентов к проведению НИР. Преподаватели кафедр медико-биологического профиля чаще других замечают, что более низкая эффективность учебной деятельности иностранных студентов приводит к нежеланию заниматься НИР, на что меньше других обращают внимание преподаватели кафедр гуманитарного профиля, ассистенты и преподаватели, а также представители профессорско-преподавательского состава, имеющие стаж преподавательской деятельности и опыт работы с иностранными студентами менее трех лет.

Преподаватели кафедр медико-биологического профиля также чаще других отметили, что привлечение иностранных обучающихся к студенческой НИР требует дополнительных усилий со стороны преподавателя для ее успешного проведения, а также подготовки к выступлению на конференции с участием иностранных студентов. Их мнение поддерживают заведующие кафедрами и представители профессорско-преподавательского состава, имеющие стаж преподавательской деятельности и опыт работы с иностранными студентами более 10 лет. На этот аспект меньше других обратили внимание преподаватели кафедр гуманитарного профиля, ассистенты и преподаватели, а также представители профессорско-преподавательского состава, имеющие опыт работы с иностранными студентами менее трех лет.

Отдельное место в организации и реализации учебного процесса с иностранными студентами занимают учебные пособия, которым в настоящее время уделяется незаслуженно мало внимания. Поэтому для продолжения фразы «Учебные пособия для иностранных студентов ...» были предложены следующие варианты: I – не отличаются от тех, что применяются при обучении российских студентов; II – должны учитывать языковые трудности обучения иностранных студентов; III – должны учитывать особенности систем образования в странах, откуда поступили иностранные студенты; IV – подразумевают дополнительную подготовку преподавателей к обучению профильным учебным дисциплинам средствами неродного для обучаемых языка (рис. 2.7).

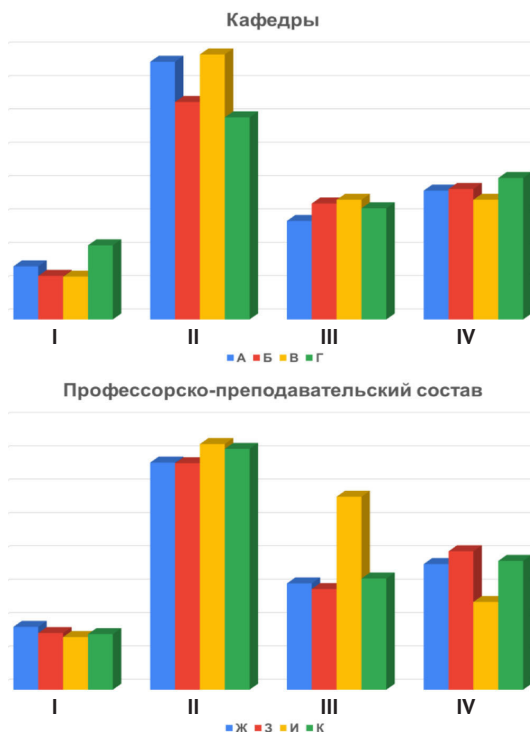


Рис. 2.7. Продолжение фразы «Учебные пособия для иностранных студентов ...» (варианты в тексте)

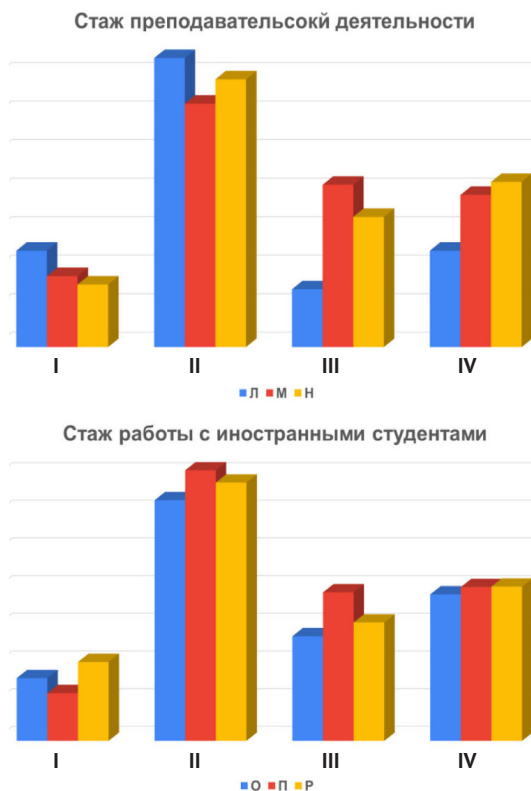


Рис. 2.7 (Окончание). Продолжение фразы «Учебные пособия для иностранных студентов...» (варианты в тексте)

Необходимость учета в учебно-методической литературе языковых особенностей изучения иностранными студентами той или иной дисциплины на неродном для них языке (68,9 %) больше других отметили преподаватели кафедр медико-биологического и гуманитарного профилей, в то время как профессора и заведующие кафедрами продемонстрировали незначительно более высокие показатели по сравнению с доцентами, преподавателями и ассистентами, а стаж преподавательской деятельности и опыт работы с иностранными студентами не проявил своего влияния, сохранив показатели на самом высоком в данном вопросе уровне.

На втором месте отмечено понимание необходимости обеспечения дополнительной подготовки преподавателей к обучению профильным учебным дисциплинам средствами неродного для обучаемых языка (40,5 %), третье место заняла потребность учета особенностей систем образования в странах, откуда поступают в ВолгГМУ иностранные студенты (33,5 %), при этом отразить специфику зарубежного образования в своих пособиях пожелали профессора, а также представители профессорско-преподавательского состава, имеющие стаж преподавательской деятельности и опыт работы с иностранными студентами от трех до десяти лет. В это самое время менее других проходить дополнительную подготовку по обучению профильным учебным дисциплинам средствами неродного для обучаемых языка пожелали профессора, в то время как представители профессорско-преподавательского состава, имеющие стаж преподавательской деятельности и опыт работы с иностранными студентами от трех до десяти лет и больше, несколько больше других ощущают необходимость в такого рода дополнительной подготовке.

Мнение о том, что учебные пособия не должны отличаться от тех, что применяются при обучении российских студентов (17,5 %), встречается несколько чаще по сравнению с другими вопросами в анкете, но стабильно занимает заключительную позицию по степени значимости, при этом не выявляя какой-нибудь однозначной зависимости в данном аспекте.

Варианты продолжения следующих двух фраз респондентами было бы логично оценивать в сравнении (рис. 2.8, 2.9).

Как видно из рис. 2.8, 2.9, наличие языковых (коммуникативных) трудностей проявляется как на лекционных занятиях (77,4 %), так и на семинарских (79,2 %), при этом менее других на этот аспект обращают внимание на кафедрах естественно-научного профиля, а уменьшение показателей у представителей профессорско-преподавательского состава, имеющих стаж преподавательской деятельности и опыт работы с иностранными студентами более десяти лет можно объяснить наличием большего опыта, позволяющего уменьшить негативное влияние этого аспекта на учебный процесс.

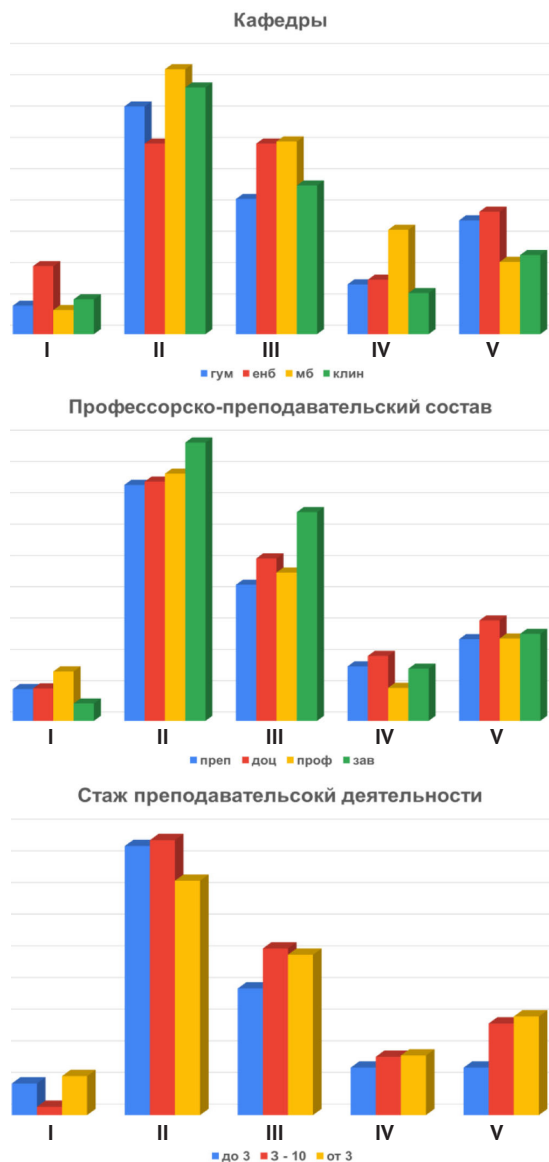


Рис. 2.8. Продолжение фразы «По Вашему мнению, проведение занятий лекционного типа в дистанционном формате у иностранных студентов...»

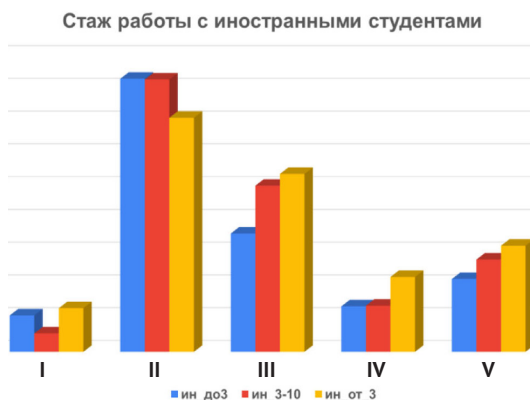


Рис. 2.8 (Окончание). Продолжение фразы «По Вашему мнению, проведение занятий лекционного типа в дистанционном формате у иностранных студентов ...»:

- I – не отличается от российских студентов;
- II – осложняется языковыми (коммуникативными) трудностями обучения иностранных студентов;
- III – осложняется более низким уровнем базовой предметной подготовки иностранных студентов в национальных школах;
- IV – осложняется культурными различиями;
- V – зависит от специальной подготовки преподавателей к обучению профильным учебным дисциплинам средствами неродного для обучаемых языка

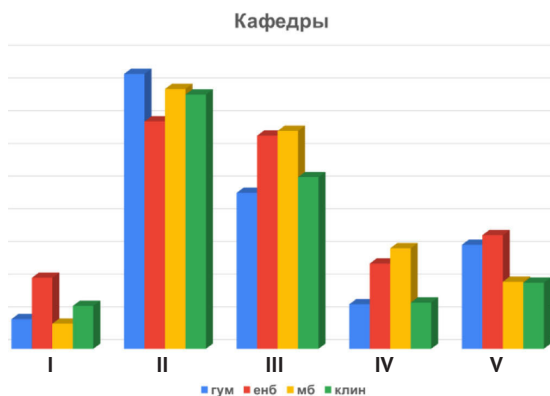


Рис. 2.9. Продолжение фразы «По Вашему мнению, проведение занятий семинарского типа в дистанционном формате у иностранных студентов ...»

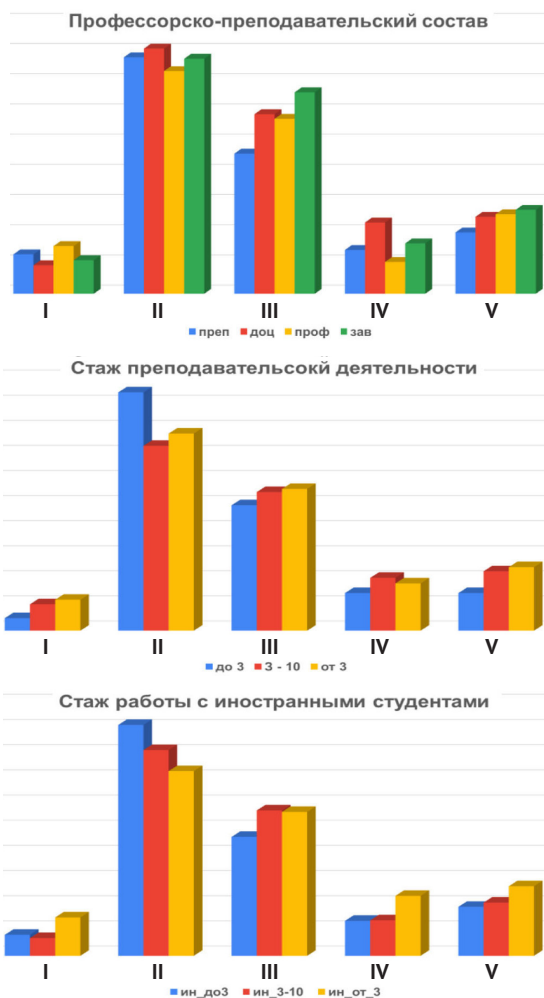


Рис. 2.9 (Окончание). Продолжение фразы «По Вашему мнению, проведение занятий семинарского типа в дистанционном формате у иностранных студентов ...»:

I — не отличается от российских студентов; II — осложняется языковыми

(коммуникативными) трудностями обучения иностранных студентов;

III — осложняется более низким уровнем базовой предметной подготовки иностранных студентов в национальных школах; IV — осложняется культурными различиями; V — зависит от специальной подготовки преподавателей к обучению профильным учебным дисциплинам средствами неродного для обучаемых языка

Одновременно с этим наличие более низкого уровня базовой предметной подготовки иностранных студентов в национальных школах практически повсеместно проявляется как на лекционных занятиях (50 %), так и на занятиях семинарского типа (55,7 %), что чаще других отражено в ответах сотрудников кафедр естественно-научного и медико-биологического профилей, а также заведующих кафедрами и представителей профессорско-преподавательского состава, имеющих стаж преподавательской деятельности и опыт работы с иностранными студентами более трех лет.

Оценка профессорско-преподавательским составом ВолгГМУ влияния культурных различий занимает предпоследнюю по частоте указания позицию и не имеет значимых отличий на лекционных занятиях (18,4 %) по сравнению с семинарскими (18,9 %), но отличается по профилям кафедр и стажу работы преподавателей.

При этом примечательна оценка преподавателями необходимости их дополнительной подготовки к обучению профильным учебным дисциплинам средствами неродного для обучаемых языка на лекционных (29,2 %) и семинарских (24,1 %) занятиях – мнения представителей кафедр гуманитарного и естественно-научного профилей заметно отличаются от мнения сотрудников кафедр медико-биологического профилей. Также потребность в дополнительной подготовке отмечена представителями профессорско-преподавательского состава, имеющими стаж преподавательской деятельности и опыт работы с иностранными студентами более трех лет.

Приведем для сравнения данные, представленные на рис. 2.10, 2.11.

По мнению принявших участие в опросе представителей профессорско-преподавательского состава самым сложным оказалось создание индивидуальных образовательных траекторий (47,6 %), на что больше других обратили свое внимание сотрудники кафедр медико-биологического и гуманитарного профилей, а также заведующие кафедрами. Второе место занимает обеспечение лингвометодической поддержки при обучении на неродном для обучаемых языке (44,3 %). Далее следуют личностно-ориентированное (42,9 %) и дифференцированное обучение (32,5 %), а меньше

всего затруднений вызывает применение в учебном процессе информационных технологий (14,2 %).

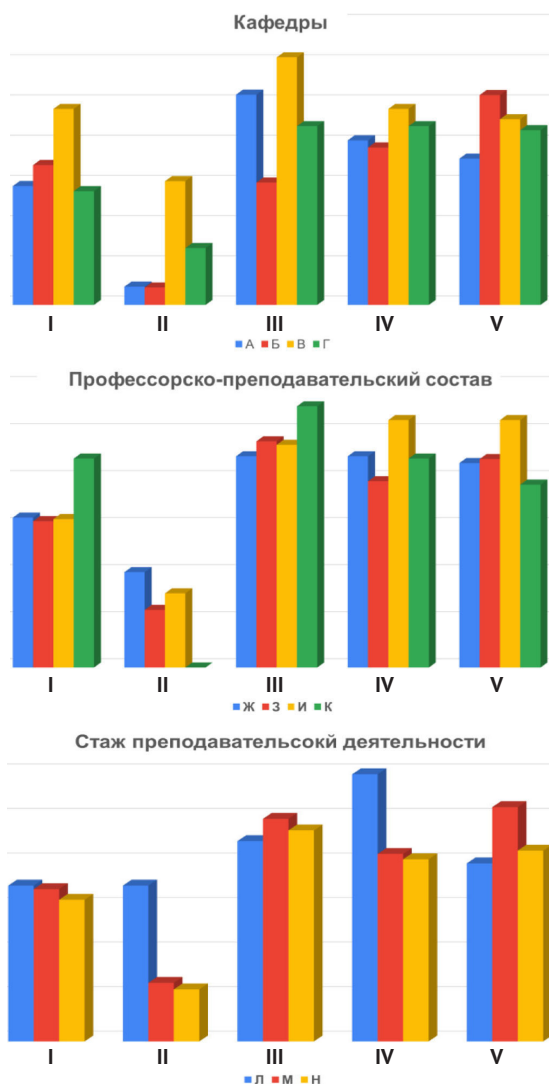


Рис. 2.10. Продолжение фразы «По Вашему мнению, самым сложным при обучении иностранных студентов медвуза является реализация технологии ...»



Рис. 2.10 (Окончание). Продолжение фразы «По Вашему мнению, самым сложным при обучении иностранных студентов медвуза является реализация технологии ...»:

I – дифференцированного обучения; II – применения информационных средств обучения; III – создания индивидуальных образовательных траекторий; IV – лично-сти ориентированного обучения; V – лингвометодической поддержки при обучении на неродном для обучаемых языке

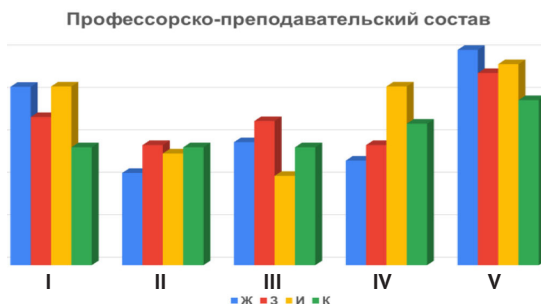
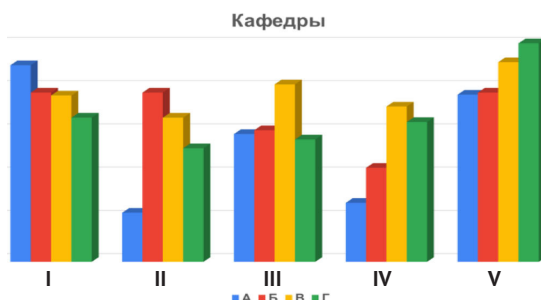


Рис. 2.11. Продолжение фразы «По Вашему мнению, перспективным направлением в обучении иностранных студентов медвуза является технология ...»

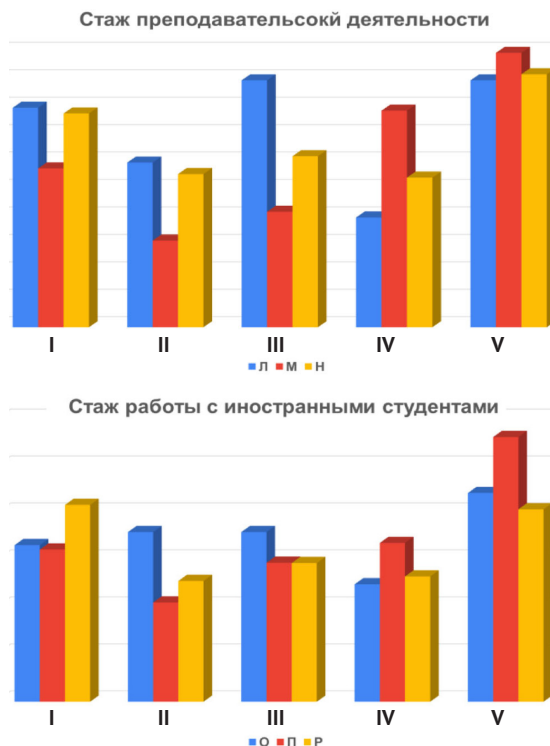


Рис. 2.11 (Окончание). Продолжение фразы «По Вашему мнению, перспективным направлением в обучении иностранных студентов медвуза является технология ...»:
 I – лично ориентированного обучения; II – дифференцированного обучения;
 III – создания индивидуальных образовательных траекторий; IV – применения информационных средств обучения; V – лингвометодической поддержки при обучении на неродном для обучаемых языке

При этом в качестве самого перспективного направления была отмечена технология лингвометодической поддержки при обучении на неродном для обучаемых языке (46,7 %), при этом в большей степени потребность в таких технологиях обнаружена на кафедрах медико-биологического и клинического профилей, но постепенное падение интереса замечено от ассистентов и преподавателей к заведующим кафедрами. Непросто объяснить тот факт, что представители профессорско-преподавательского состава,

имеющие стаж преподавательской деятельности и опыт работы с иностранными студентами более десяти лет, указывали данный вариант примерно с такой же частотой, что и те, кто преподает менее трех лет. Вторым наиболее перспективным направлением является личностно-ориентированное образование (37,3%, уменьшается от кафедр гуманитарного профиля к кафедрам клинического профиля), далее замыкают рейтинг создание индивидуальных образовательных траекторий (30,7 %, больше всего это актуально для кафедр медико-биологического профиля), применение информационных средств обучения (28,8 %, заметно увеличивается от кафедр гуманитарного профиля к кафедрам медико-биологического профиля, но незначительно снижается на кафедрах клинического профиля), а также технологии дифференцированного обучения (25,9 %, меньше других это указали представители кафедр гуманитарного профиля). При этом респонденты могли не учитывать возможность интеграции отдельных элементов вплоть до дифференцированного обучения иностранных студентов с возможностью создания индивидуальных образовательных траекторий с персональной лингвометодической поддержкой средствами информационных технологий с привлечением искусственного интеллекта.

Наличие элементов юмора на занятиях, с одной стороны, является сложной для оценки категорией в части допустимости, но, с другой стороны, может являться индикатором обеспечения достаточного коммуникативного контакта и взаимопонимания между преподавателей и учебной группой. Тот же вопрос в аудитории с иностранными студентами усложняется не только языковым аспектом, но культурным, включающим многочисленные исторические и контекстные пласты (рис. 2.12).

Проведенный опрос показал, что в среднем 61,8 % респондентов считают, что применение в учебном процессе с иностранными студентами элементов юмора осложняется языковыми (коммуникативными) трудностями обучения иностранных студентов, 42,9 % опрошенных отметили, что элементы юмора практически отсутствуют в группах с иностранными студентами из-за различий национальных культур, незнание которых может привести к конфликтным ситуациям.

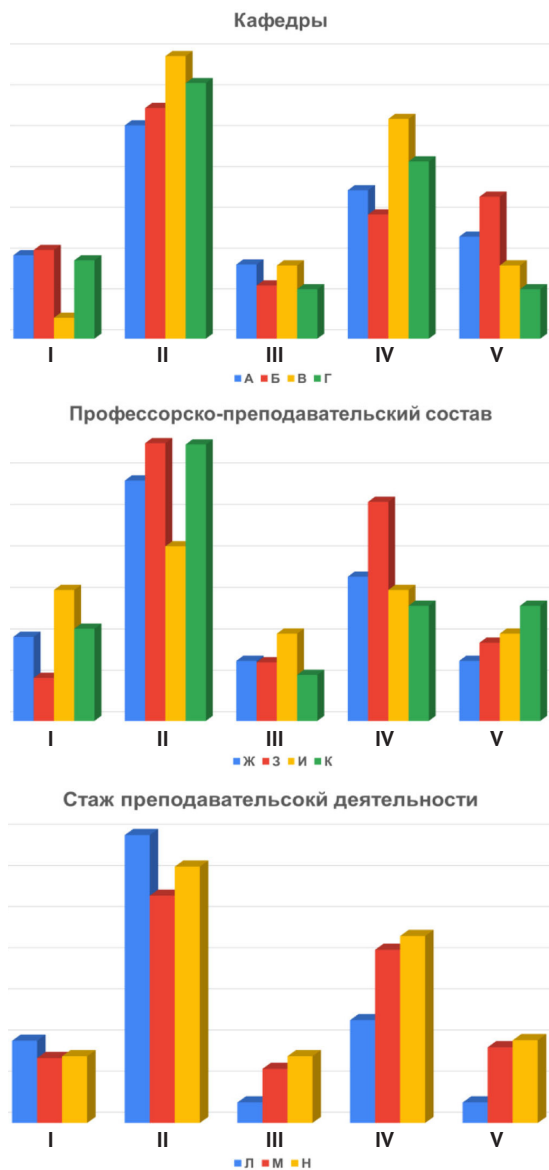


Рис. 2.12. Продолжение фразы «Юмор (шутки, смешные истории) в аудитории с иностранными студентами...»

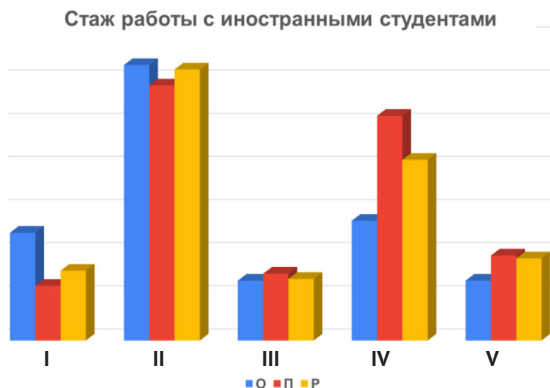


Рис. 2.12 (Окончание). Продолжение фразы «Юмор (шутки, смешные истории) в аудитории с иностранными студентами ...»:

- I — не отличается от российских студентов; II — осложняется языковыми (коммуникативными) трудностями обучения иностранных студентов;*
III — осложняется более низким уровнем базовой предметной подготовки иностранных студентов в национальных школах; IV — практически отсутствует в группах с иностранными студентами из-за различий национальных культур, незнание которых может привести к конфликтным ситуациям;
V — зависит от специальной подготовки преподавателей к обучению профильным учебным дисциплинам средствами неродного для обучаемых языка

При этом влияние на данный феномен специальной подготовки преподавателей к обучению профильным учебным дисциплинам средствами неродного для обучаемых языка отмечено у 18,4 % респондентов, а 16,5 % случаев не обнаружено отличий в применении элементов юмора от обучения российских студентов. Очевидно, более низкий уровень базовой предметной подготовки иностранных студентов в национальных школах оказывает незначительное влияние на данный вопрос, на что указали 14,6 % респондентов.

Таким образом, проведенное исследование показало не только высокую значимость персонифицированного подхода к обучению зарубежных студентов, но и наличие потребностей преподавателей в специальной подготовке к обучению иностранных обучающихся, включающей такие студентоориентированные подходы, как личностно-ориентированное обучение, учитывающее индивидуальные

способности и потребности обучающегося, дифференцированное обучение, учитывающее индивидуальные особенности студентов, разбиение неоднородной по уровню учебной группы на гомогенные микрогруппы с внедрением вариативных заданий, вплоть до создания индивидуальных образовательных траекторий. Различия, обусловленные профилями реализуемых дисциплин, опытом преподавательской деятельности и работы с иностранными студентами и т. д., нашли свое отражение в ответах преподавателей, что свидетельствует о необходимости применения дифференцированного подхода и на курсах повышения квалификации преподавателей по методике обучения иностранных студентов. При этом начатая в России в конце XX в. технология лингвометодической поддержки при обучении учебным дисциплинам средствами неродного для обучаемых языка получила глобальное распространение, что свидетельствует о ее эффективности. Разумеется, данный процесс не только является трудоемким, но и может быть отнесен к высокотехнологичным, что подразумевает более широкое внедрение современных информационных технологий обучения, в том числе с применением технологий искусственного интеллекта. Упомянутые выше технологии обучения являются не только дополняющими друг друга в концепции персонифицированной подготовки иностранных студентов медвуза, а нуждаются в большей интеграции с целью повышения эффективности образовательного процесса.

Литература

1. **Ивлева, Н. В.** Система персонифицированного формирования занятия по обучению иностранному языку / Н. В. Ивлева, М. В. Карасева, П. В. Зеленков. – Текст : непосредственный // Решетневские чтения. – 2015. – № 19. – С. 218–220.

2. **Лесникова, С. Л.** Дидактические и методические аспекты поликультурного образования в университете / С. Л. Лесникова, Е. А. Кагакина. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 2 (99). – С. 152–154.

3. Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним : Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 апреля 2014 г. № 255. – Текст :

электронный. – URL: <https://www.herzen.spb.ru/upload/medialibrary/730/gkg16u7lxsatf3cw2gpbwckq35cp4l0r/Prilozhenie-15.pdf> (дата обращения: 23.07.2025).

4. О приоритетном проекте «Экспорт образования». – Text : electronic // Официальный сайт Правительства России. – URL: <http://government.ru/info/27864/>

5. Формирование кросскультурной компетентности в условиях сложного общества / Т. Б. Курбацкая, Н. П. Ячина, С. Г. Доброворская, В. С. Минкин. – Текст : непосредственный // Казанская наука. – 2019. – № 6. – С. 43–45.

6. **Carrio-Pastor, M.** Internationalising Learning in Higher Education. The Challenges of English as a Medium of Instruction / M. Carrio-Pastor. – 2020. – Text : electronic. – doi: 10.1007/978-3-030-21587-3.

7. **Griffiths, C.** The Practice of English as a Medium of Instruction (EMI) Around the World / Carol Griffiths. – 2023. – Text : electronic. – doi: 10.1007/978-3-031-30613-6.

8. **Haemin, K.** CLIL Teachers' Needs and Professional Development: A Systematic Review / K. Haemin, G. Keith. – Text : electronic // Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning. – 2022. – No. 15. – e1515. – doi: 10.5294/laclil.2022.15.1.5.

9. **Jiangshan, A.** Teacher questions, wait time, and student output in classroom interaction in EMI science classes: An interdisciplinary view / A. Jiangshan, A. Childs. – Text : electronic // Studies in Second Language Learning and Teaching. – 2023. – No. 13. – P. 471–493. – doi: 10.14746/ssl.38283.

10. **Kampen, E.** Content and language integrated learning in the Netherlands: teachers' self-reported pedagogical practices / E. Kampen, W. Admiraal, A. Berry. – Text : electronic // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2018. – No. 21. – P. 222–236. – doi: 10.1080/13670050.2016.1154004.

11. **Kovrizhnykh, D. V.** Analysis of Teaching Physics Through Interim Language as Preconditions for Humanitarian Training of Science Teachers for Differentiated Approach in CLIL / D. V. Kovrizhnykh. – Text : electronic // Journal of Higher Education Theory and Practice. – 2022. – Vol. 22, No. 8. – P. 19–32. – doi: 10.33423/jhetp.v22i8.5312.

12. **Kovrizhnykh, D. V.** Contribution of English as a Second Language to Preparedness of International Medical Students in Physics in Interim Language / D.V.Kovrizhnykh. – Text : electronic // Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives : Proceedings of the Conference. – St. Petersburg: Springer Nature, 2020. – P. 349–356. – doi: 10.1007/978-3-030-47415-7_37.

13. **Kovrizhnykh, D. V.** English Medium Instruction and Teachers' Training in a Foreign Language: Case of Physics Classroom at a Medical University / D. V. Kovrizhnykh. – Text : unmediated // Integration of Engineering Education and the Humanities: Global Intercultural Perspectives : Proceedings of the Conference. – Vol. 499. – St. Petersburg : Springer Nature Switzerland AG, 2022. – P. 224–232.

14. **Macaro, E.** English medium instruction in China's higher education: teachers' perspectives of competencies, certification and professional development / E. Macaro, Sh. Han. – Text : electronic // Journal of Multilingual and Multicultural Development. – 2019. – No. 41. – P. 1–13. – doi: 10.1080/01434632.2019.1611838.

15. **Syariful, M.** Professional Development for English-medium Instruction Lecturers: A Critical Review / M. Syariful. – 2022. – Text : electronic. – doi: 10.4108/eai.9-10-2021.2319689.

16. **Sun, Y.** The professionalization of English medium instruction lecturer: content and certification / Y. Sun. – Text : electronic // Frontiers in Education. – 2023. – No. 8. – doi: 10.3389/feduc.2023.1191267.

17. **Yuen, L. Y.** Supporting English-as-a-Foreign-Language (EFL) Learners' Science Literacy Development in CLIL: A Genre-Based Approach / L. Y. Yuen, L. Angel, Ch. Tracy. – 2018. – Text : electronic. – doi: 10.1007/978-3-319-69197-8_6.

18. **Zhou, S.** Towards deeper learning in EMI lectures: the role of English proficiency and motivation in students' deep processing of content knowledge / S. Zhou, D. Fung, N. Thomas. – Text : electronic // Journal of Multilingual and Multicultural Development. – 2023. – No. 1–16. – doi: 10.1080/01434632.2023.2248078.

2.4. ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ – ОСНОВА СОВРЕМЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ (ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ)

В. Л. Загребин, Д. С. Липов

Воспитание творческих способностей в человеке основывается на развитии самостоятельного мышления.

П. Капица



В современном образовательном пространстве становится все более очевидной необходимость персонализированного подхода к обучению и воспитанию студентов. Вузы играют ключевую роль в формировании будущих специалистов, и внедрение персонализированного подхода в их образовательный процесс является не только необходимостью, но и важным фактором успешного развития образования в целом.

Персонализация в образовании – это концепция, которая подразумевает создание обучающей среды, адаптированной к индивидуальным потребностям, стилям обучения, интересам, способностям и темпам развития каждого ученика. Этот подход призван учитывать уникальные характеристики каждого ученика, чтобы обеспечить максимально эффективное и качественное образование.

Важно отличать персонализацию от индивидуализации. Индивидуализация предполагает предоставление учебных материалов и заданий с учетом уровня подготовки и способностей учащегося, тогда как персонализация выходит за рамки этого, стремясь создать обучающую среду, которая активно взаимодействует с каждым студентом и его уникальными потребностями.

Персонализация в образовании и воспитании в вузе базируется на ряде ключевых принципов:

1. **Индивидуальность:** каждый ученик уникален, и персонализация стремится учитывать эту индивидуальность, создавая индивидуальные образовательные пути и задания.

2. **Активное участие учащегося:** персонализация подразумевает участие студента в процессе обучения, его включение в выбор задач, методов и тем обучения.

3. **Формирование обратной связи:** постоянная обратная связь между преподавателем и студентом играет ключевую роль в персонализированном обучении, позволяя адаптировать процесс обучения на основе потребностей и достижений каждого ученика.

Современные технологии играют важную роль в реализации персонализации в образовании. Использование адаптивных образовательных платформ, онлайн-курсов, компьютерных программ и других инструментов позволяет индивидуализировать обучение, предлагая студентам персонализированные задания, обратную связь и материалы, соответствующие их потребностям и стилю обучения.

Персонализация в воспитании студентов играет ключевую роль в формировании не только их профессиональных навыков, но и личностных качеств, необходимых для успешной адаптации к современной общественной и профессиональной среде. В контексте медицинского образования, как в случае с Волгоградским государственным медицинским университетом, персонализация приобретает особую важность, поскольку успешная медицинская практика требует не только технических навыков, но и эмоционального интеллекта, способности к эмпатии и эффективного взаимодействия с пациентами.

Одним из главных аспектов роли персонализации в воспитании студентов является адаптация образовательного процесса к индивидуальным потребностям и особенностям каждого студента. Это включает в себя не только учет различных уровней знаний и способностей студентов, но и особенностей их личности, индивидуальных предпочтений и стилей обучения. Персонализированный

подход позволяет создать обучающую среду, в которой каждый студент может максимально реализовать свой потенциал.

Важной составляющей роли персонализации в воспитании студентов является развитие их личностных качеств, таких как ответственность, самодисциплина, коммуникативные навыки, а также способность к эмпатии и сопереживанию. Персонализированный подход позволяет преподавателям и сотрудникам университета более эффективно работать с каждым студентом, выявлять его сильные стороны и помогать в преодолении слабостей, что способствует формированию у студентов устойчивой личностной базы для профессионального и личностного роста.

В Волгоградском государственном медицинском университете персонализация в воспитании студентов направлена не только на формирование общих личностных качеств, но и на подготовку к профессиональной деятельности. Это включает в себя развитие специализированных навыков, необходимых для успешной практики в медицинской сфере, а также ознакомление со спецификой профессиональной деятельности и этическими нормами, которые регулируют работу врача.

Еще одним важным аспектом роли персонализации в воспитании студентов является формирование их мотивации и самоопределения. Персонализированный подход позволяет учитывать индивидуальные интересы и цели каждого студента, что способствует их активному участию в учебном процессе и развитию чувства собственной значимости и уверенности в собственных силах.

Проектная деятельность является важной частью образовательного процесса в Волгоградском государственном медицинском университете. Внедрение персонализированного подхода в проектную деятельность студентов направлено на индивидуализацию обучения, стимулирование их активности и самореализации, а также развитие не только профессиональных, но и личностных компетенций.

Персонализированный подход в проектной деятельности студентов реализован в Волгоградском государственном медицинском университете посредством работы обучающихся в студенческом проектом офисе, который функционирует в научном

обществе молодых ученых и студентов, а также студенческом совете. Этот офис играет важную роль в организации и поддержке проектной деятельности студентов, осуществляя персонализированный подход на различных уровнях.

Студенческий проектный офис в научном обществе молодых ученых университета специализируется на научных и прикладных проектах. Здесь студенты имеют возможность заниматься исследовательской деятельностью, проводить научные эксперименты, разрабатывать инновационные технологии и решать актуальные проблемы в медицине. Этот аспект проектной деятельности позволяет студентам активно участвовать в научной жизни университета и приобретать ценный опыт работы в научных коллективах.

В студенческом совете университета акцент делается на социальных проектах. Здесь студенты могут реализовывать проекты, направленные на улучшение студенческой жизни, организацию культурных мероприятий, волонтерскую деятельность и поддержку социально уязвимых групп. Студенческий совет обеспечивает студентам возможность влиять на обстановку в университете, проявлять свою активность и лидерские качества.

Функционал студенческого проектного офиса в научном обществе молодых ученых и студентов, а также в студенческом совете включает в себя следующие аспекты:

1. **Индивидуальное консультирование:** студенты получают индивидуальные консультации по выбору проектов и планированию деятельности.

2. **Выбор темы проекта:** каждый студент может выбрать тему проекта в соответствии с его интересами и целями.

3. **Индивидуальное руководство:** каждый проект имеет своего научного руководителя, который осуществляет индивидуальное руководство студентами.

4. **Оценка и обратная связь:** проектный офис обеспечивает систему оценки и обратной связи по результатам работы над проектами.

Функционал студенческого совета включает в себя организацию социальных проектов, мероприятий и акций, направленных на поддержку студенческой среды и социальную ответственность.

Научное общество молодых ученых и студентов и студенческий совет университета совместно обеспечивают студентам широкие возможности для развития и самореализации в рамках проектной деятельности, учитывая их индивидуальные предпочтения и потребности.

В Волгоградском государственном медицинском университете реализация персонализированного подхода в проектной деятельности студентов получила широкое признание и нашла свое отражение в ряде успешных практических инициатив. Ниже приведены некоторые примеры успешной практики, демонстрирующие эффективность персонализированного подхода в различных аспектах образовательного процесса.

Проектный офис научного общества молодых ученых и студентов «Медицинские инновации»

Проектный офис «Медицинские инновации» играет ключевую роль в организации и поддержке инновационных проектов студентов. Его функции включают в себя следующее:

1. Поддержка и консультации: офис предоставляет студентам необходимые консультации и методическую поддержку по всем этапам разработки проекта – от идеи до реализации. Это включает в себя помощь в формировании проектных команд, разработке бизнес-планов, а также в поиске финансирования и инвестиций.

2. Проведение обучающих мероприятий: офис организует обучающие семинары, мастер-классы и тренинги по вопросам инновационного предпринимательства, технологического трансфера, патентования и лицензирования. Это позволяет студентам приобретать не только технические, но и предпринимательские навыки.

3. Содействие в партнерстве с индустрией: офис взаимодействует с медицинскими компаниями, стартапами и инновационными центрами, помогая студентам находить партнеров для совместной работы, а также стажировок и возможностей трудоустройства.

Проектный офис «Медицинские инновации» в Волгоградском государственном медицинском университете является важным инструментом поддержки инновационной активности студентов. Его деятельность способствует не только развитию технических и научных навыков, но и формированию предпринимательских компетенций у будущих специалистов в области медицины и здравоохранения.

Проект «Развитие профессиональных навыков через волонтерскую деятельность»

Проект «Развитие профессиональных навыков через волонтерскую деятельность» стал одним из ярких примеров успешной практики в Волгоградском государственном медицинском университете. Этот проект был организован студенческим проектным офисом в студенческом совете и нацелен на развитие профессиональных компетенций студентов через их участие в волонтерской медицинской деятельности, а также при организации различных мероприятий.

Проект «Развитие профессиональных навыков через волонтерскую деятельность» играет важную роль в формировании профессиональных навыков и компетенций у студентов медицинского университета. Его функции включают в себя:

1. Практическое применение знаний: студенты получают возможность практически применять свои знания и навыки, оказывая помощь врачам и медицинскому персоналу во время медицинских мероприятий, конференций и специальных программ.

2. Развитие коммуникационных навыков: волонтерская деятельность требует от студентов активного общения с пациентами, врачами и другими участниками медицинского процесса, что способствует развитию коммуникативных и межличностных навыков.

3. Опыт работы в команде: участие в волонтерской деятельности предоставляет студентам возможность работать в команде, согласовывать свои действия с коллегами и принимать совместные решения в реальных ситуациях.

4. Получение обратной связи и опыта: студенты имеют возможность получать обратную связь от опытных специалистов и врачей, что помогает им совершенствовать свои навыки и улучшать свою профессиональную подготовку.

Проект «Развитие профессиональных навыков через волонтерскую деятельность» является эффективным инструментом развития профессиональных компетенций студентов медицинского университета. Участие в волонтерской деятельности не только способствует расширению практического опыта и развитию профессиональных навыков, но и формирует у студентов ценности социальной ответственности и гражданского сознания.

Реализация персонализированного подхода в проектной деятельности студентов Волгоградского государственного медицинского университета стала важным компонентом образовательного процесса, способствуя не только активному вовлечению студентов в научную и практическую работу, но и развитию их профессиональных и личностных качеств.

Проанализировав примеры успешной практики, можно выделить несколько ключевых выводов:

1. Индивидуальный подход: поддержка проектов, ориентированных на индивидуальные потребности и интересы студентов, способствует их активному участию в процессе обучения и развития.

2. Развитие профессиональных навыков: участие в разнообразных проектах позволяет студентам не только применять полученные знания на практике, но и развивать ключевые профессиональные навыки, необходимые для успешной карьеры в медицинской сфере.

3. Сотрудничество и партнерство: проектная деятельность стимулирует сотрудничество студентов с опытными научными руководителями, преподавателями, а также представителями медицинской индустрии и государственных учреждений, что способствует обмену опытом и созданию новых перспективных проектов.

4. Социальная ответственность: проекты, направленные на решение социальных проблем и поддержку общественных инициатив, формируют у студентов ценности социальной

ответственности и гражданского сознания, делая образовательный процесс более целостным и значимым.

В целом, персонализированный подход в проектной деятельности студентов Волгоградского государственного медицинского университета является эффективным инструментом обеспечения качественного образования и подготовки высококвалифицированных специалистов в медицинской сфере. Развитие данного подхода и его дальнейшая интеграция в образовательный процесс будет способствовать повышению уровня профессионализма и конкурентоспособности выпускников университета на рынке труда и научной деятельности.

2.5. РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Н. В. Замятина, В. Б. Мандриков

Физическому воспитанию должно уделяться столько же внимания, сколько и умственному.

Махатма Ганди



В современных условиях обучение студентов в высших учебных заведениях переходит на новый уровень. Приобретают все большую значимость в достижении целей образования вопросы целеполагания в психолого-педагогическом и социокультурном аспекте. В связи с этим происходит масштабный переход от классических, ортодоксальных методов обучения к современным, инновационным. Активное участие студентов в этих процессах является стратегическим условием становления специалиста будущего. Вузовские дисциплины должны воздействовать комплексно, направляя студента на саморазвитие, личностное совершенствование, реализацию своего потенциала. Персонализированное обучение, как одна из форм инновационной перестройки базового образования, интегрируется в процесс обучения, проявляя свои преимущественные характеристики перед традиционными формами освоения дисциплин, что подразумевает варьирование содержания, методов, темпа освоения образовательной программы обучающегося, а также развитие профессиональных навыков, осознанности, самостоятельности. Так или иначе, внедрение новых форм организации обучения в вузе требует модернизации образовательной среды, изменения содержания учебных планов и рабочих программ.

Обучение дисциплине «Физическая подготовка (элективные модули)», наряду с другими, также претерпевает изменения. Основной целью обучения остается необходимость достижения оптимального сочетания в интеграции образовательной, тренировочной, оздоровительной составляющих в обучении. В современных условиях, с переходом к инновационным методам обучения, выявляются новые вызовы, которые требуют поиска ответа на них:

- внедрение в учебный процесс современных методов обучения, использование инновационных ресурсов и технологий;
- обновление учебно-методических комплексов с учетом использования новаций, их качественная оценка с учетом внедрения интерактивных и цифровых технологий;
- более широкое использование научно-методических ресурсов, удовлетворяющих запросы современного общества на здоровый образ жизни, проявление самостоятельности в выборе профессионально-прикладных видов физкультурно-спортивной деятельности;
- разработка современных возможностей для отслеживания прогресса физического и функционального состояния, прикладных физических качеств, образовательного самоопределения во внеучебной деятельности, приоритета самостоятельной работы обучающихся.

В рабочей программе, в связи с усовершенствованием учебных планов, также появились новые формы ее реализации. В содержании основными и обязательными являются модули, осваиваемые студентами в очном, контактном формате, при полном взаимодействии с преподавателем: это общая физическая подготовка и освоение технико-тактических элементов в различных доступных видах спортивно-оздоровительной деятельности. Но из базового курса (328 часов) значительная часть отводится самостоятельной работе студентов.

Набор тем обязательной части основывается на ФГОС и соответствует ежесеместровому графику. Набор требований в разделе самостоятельной работы также выстроен на основе целей и задач дисциплины, формировании соответствующих компетенций,

но имеет возможности использования гибкого, вариативного подхода, с использованием средств и возможностей каждого студента, позволяя проявлять инициативу в достижении цели, опираясь на индивидуальный темп освоения материала.

Важной составляющей персонализации является то, что студенты самостоятельно определяют параметры и направления своего обучения, и как следствие, дольше сохраняют мотивацию, чаще достигают высоких результатов. Реализация персонализированного подхода предлагает студентам право выбора форм приобретения профессионально-прикладных навыков, систему ориентиров профессионального развития, возможность сэкономить время и ответственно им распорядиться.

Персонализация процесса обучения дисциплине «Физическая подготовка (элективные модули)» в разделе самостоятельной работы имеет несколько особенностей:

- студент при выборе индивидуального вектора ставит учебные цели для себя сам – выбирает наиболее оптимальный для себя вид физической подготовки, в зависимости от выбранного профиля будущей специальности;
- студент на основе имеющихся теоретических знаний проявляет в обучении инициативу;
- содержание раздела студент структурирует не по отдельным темам, а по глобальным целям достижения намеченного результата обучения;
- при реализации самостоятельного раздела студент имеет широкие возможности в использовании современных цифровых методик для прогресса собственных кондиций и мобильной коммуникации с преподавателем.

Эксперты считают, что при учебе в таком формате студенты более мотивированы, так как выбирают направление самостоятельно и до определенного момента могут сменить вектор и содержание подготовки. В условиях введения нового раздела появляется необходимость конкретизации целей и профилирования задач для построения его содержательной части. Здесь становится актуальным внедрение модели индивидуальной траектории

обучения с использованием средств профессионально-прикладной физической подготовки для развития значимых психофизических качеств, важных в освоении будущей специальности. Сущностью профессионально-прикладной физической подготовки является интеграция знаний, имеющегося опыта и ценностного потенциала избранного вида двигательной деятельности. Элементы состязательности, сопряженные с повышенными физическими и психическими нагрузками, позволяют широко использовать спорт в процессе совершенствования индивидуальной физической подготовки. Л. И. Лубышева в своих разработках отмечает, что содержательной основой избранной профессионально-прикладной деятельности являются такие базовые компоненты, как когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностно-результативный, эмоционально-волевой, рефлексивный, которые формируются в результате образовательной, тренировочной и соревновательной деятельности [1]. Для эффективного планирования освоения самостоятельного раздела программы необходимо учитывать особенности будущей профессиональной деятельности, подобрать необходимые средства и инструменты, оценить возможности при реализации плана, обозначить возможности для достижения результата. Преимуществом предлагаемой модели также становится возможность соотносить цели и задачи обучения с имеющимися особенностями индивидуума: его физическим и функциональным статусом, состоянием здоровья, опытом занятий конкретным видом двигательной активности и др. Речь идет о применении индивидуально-ориентированного подхода. При этом имеется возможность использования широкого диапазона доступных средств развития значимых физических качеств, выйдя за узкие рамки требований обязательной, очной части освоения программы. В качестве средств в разделе профессионально-прикладной психофизической подготовки выступают прикладные физические упражнения и отдельные элементы различных видов спорта; прикладные виды спорта (их целостное применение); вспомогательные средства, обеспечивающие качество выполнения раздела. При подборе видов спорта,

отдельных прикладных физических упражнений важно, чтобы их психофизиологическое воздействие соответствовало формируемым физическим и специальным профессиональным качествам.

С переходом на персонализированные методы обучения возрастает роль преподавателя, направляющего индивидуальный маршрут, а также необходимость более четкого контроля качества освоения дисциплины студентом. Ранее роль наставника изначально заключалась в обозначении ориентиров, планировании, организации, оценке результатов. Студент, в свою очередь, в качестве обратной связи, предоставляет отчетные материалы. В случае применения персонализированных методов ведущую роль в физическом самосовершенствовании играет как раз студент. Преподаватель обозначает стратегию обучения, определяет тактические задачи, предлагает варианты применения традиционных и инновационных методик обучающемуся. То есть максимальная активность исходит именно от студента, а преподаватель, используя индивидуальный подход, исполняет роль фасилитатора.

Суть такого способа планирования состоит в совместном выборе профессионально-прикладного вида двигательной активности, обозначении плана и основных этапов реализации его выполнения. В ходе текущего контроля неизбежно выявление недочетов, ошибок, при анализе которых можно сделать соответствующие корректировки в плане. Также очевидным является фиксация прохождения всех этапов и контроль совершенствования базовых навыков в дневнике самоконтроля, который занимающийся на регулярной основе, с установленной периодичностью предоставляет преподавателю.

Предлагаемая модель строится на действующих образовательных стандартах, однако содержание не привязано ко времени его освоения в общем графике, что позволяет студентам быть вовлеченным в процесс обучения с учетом индивидуального темпа учебной деятельности. Фактически возможность двигаться в индивидуальном режиме трансформировалась в возможность самостоятельно распределять время на выполнение заданий в рамках отчетного периода.

Контрольный этап выполнения раздела направлен на индивидуальный мониторинг прогресса прикладных психофизических качеств, реализацию рефлексии итогов собственной подготовки по приобретению необходимых знаний, умений, навыков применительно к будущей профессиональной деятельности. Планирование самостоятельных занятий включает схему с применением средств как общей, так и специальной физической подготовки, набор и последовательность применяемых методик, уровень и характер выполняемой нагрузки. В идеале мнение преподавателя является ведущим в контрольной части реализации программы. Но в современных условиях, опираясь на знания, полученные в теоретическом разделе дисциплины, на современные методологические разработки, студент должен уметь оценивать собственные достижения самостоятельно, что поможет соотносить собственные усилия и полученные результаты. Такие решения в области персонализированного обучения должны опираться на педагогический опыт преподавателя и собственный опыт студента. Здесь необходимо наладить критериальную обратную связь. Роль преподавателя заключается в расстановке приоритетов, обозначении ориентиров, демонстрации образцов, на которые студенту необходимо опираться.

Полезным и очевидным средством коммуникации в системе «преподаватель – студент» является широкое применение цифровых технологий. Цифровые практики имеют свои преимущества в организации процесса персонификации обучения в физической культуре и спорте. Применение электронных образовательных платформ позволяет преподавателю в удаленном режиме организовывать в случае необходимости, консультации, наглядную демонстрацию новых техник, видеоконтента, средств, инструментов в избранном студентом виде двигательной, физкультурной или спортивной деятельности. При помощи онлайн-контактов открываются мобильные возможности взаимодействия для корректировки тренировочного процесса, исправления ошибок. Приложения и сервисы позволяют студенту при организации индивидуальной тренировки отслеживать показатели физических

и функциональных реакций организма: ЧСС, проводить оценку нагрузки, количество пройденных шагов, отслеживать протяженность дистанции, маршрут на карте, энергоэффективность занятия и т. д. Совместное использование приложений дает возможность оценить результаты каждого тренировочного занятия как самостоятельно, так и вместе с преподавателем.

Как пример, возможность в спортивных играх разбора и анализа тренировки, создание нарезки, отметка важных моментов, создание видеоконтента и его совместное использование, возможность разбора игровых ситуаций и планирование тактических и стратегических действий. При самостоятельном развитии прикладных физических качеств студент может использовать приложения для развития скоростных возможностей, выносливости – это «умные» беговые дорожки и велоэргометры. Применяя отдельные элементы профессионально-прикладных видов двигательной деятельности в самостоятельном режиме можно использовать силовые тренажеры, «умные» гантели с отображением информации при помощи цветной подсветки, встроенные магнитные датчики «умной» скакалки считают количество прыжков. При помощи «умных» часов во время тренировочного занятия студент может контролировать ЧСС, дыхание и кровяное давление.

Технологии позволяют использовать индивидуальные фитнес-тренировки с отображением функциональных показателей через мобильное приложение, предавать информацию на смартфон, а специальная программа позволяет анализировать данные и выдавать рекомендации. Цифровые площадки позволяют представить результаты работы в удобном формате и снижают ощущение зависимости от педагога. Налаживание мобильного обмена данными при помощи доступных средств позволяет преподавателю более четко осуществлять контроль, делать в случае необходимости, корректировки, использовать передовой опыт ведущих специалистов и технологий, не прибегая к дополнительному использованию бюджета времени при очных контактах.

Персонализированная модель организации обучения дисциплине «Физическая подготовка (элективные модули)» в разделе

самостоятельной работы обучающегося в вузе с применением средств и методов профессионально-прикладной физической подготовки представляет собой обновленную концепцию организации учебного процесса по дисциплине. Это современный взгляд на интеграцию процессов воспитания и обучения, обусловленный активным включением в процесс самого студента с учетом его личных интересов, предпочтений, физического и функционального состояния, использования современных двигательных методик и новаций с целью приобретения полезных умений и навыков, максимально приближенных к профессиональной деятельности. Также можно констатировать, что при использовании методики персонализированного обучения формируется важная взаимосвязь в системе «преподаватель – студент», которая способствует наиболее эффективному их взаимодействию, при этом студенту предоставляется возможность свободного выбора необходимых средств и методов в формировании необходимых компетенций, проявления самостоятельности в выборе профессионально-прикладных видов физкультурно-спортивной деятельности.

Литература

1. **Лубышева, Л. И.** Оценка сформированности профессионально-прикладной спортивной культуры в процессе спортизированного физического воспитания в вузе / Л. И. Лубышева. – Текст : непосредственный // Физическая культура и спорт в системе образования: инновации и перспективы развития : материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Санкт-Петербург, 2023. – С. 7–14.

2.6. СТУДЕНЧЕСКИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КЛУБ «ДИАЛОГ НА РАВНЫХ» КАК РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР ПОДГОТОВКИ МОЛОДЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВолгГМУ

С. В. Поройский, В. И. Чумаков, А. А. Рыбин, В. А. Кузнецова

Если мы даем студентам возможность общаться с другими, мы даем им возможность думать самим.

Л. С. Выготский



Тема наставничества в Волгоградском государственном медицинском университете является одним из главных трендов педагогического проектирования и значимым компонентом системы персонализированной подготовки [1, 2, 3]. Однако следует признать, что традиции наставничества в отечественной медицине до сих пор слабо изучены наукой и слабо представлены в историко-культурологической и педагогической литературе, общественном дискурсе, в масс-медиа и других сферах. Между тем данные традиции несут серьезный педагогический потенциал и могут быть использованы в воспитании студентов – будущих медиков, а также в построении отечественной модели медицинского наставничества.

На сегодняшний день одной из ключевых тенденций в педагогической сфере для повышения эффективности образовательного процесса является внедрение технологий наставничества в систему высшей школы. Педагогика в медицинской сфере реализует акмеологическую задачу – формирует мотивацию к дальнейшему самообучению врачей и развивает коммуникативные навыки, расширяя кругозор, способствуя повышению профессиональных навыков за счет постоянной актуализации материала в ходе его объяснения.

Модель преподавания по линии «студент – наставник» при взаимодействии в форме диалога повышает эффективность усвоения знаний. А при стремительных изменениях научных данных и происходящей на этом фоне постоянной трансформации и модернизации уже имеющихся знаний определяет необходимость гибкой и моментальной реакции от всех участников образовательных отношений. Наставничество соединяет в себе профессиональный рост, высокий уровень адаптации к изменениям, формирование новых компетенций, а также взаимный социальный обмен в процессе комплексного подхода к участникам образовательного процесса.

На этом фоне выявляется необходимость создания разноплановых форм наставничества в высших учебных заведениях, где собирается группа инициативных студентов и преподавателей, объединенная деятельностью, которая направлена на формирование педагогических компетенций у студентов, повышая научную заинтересованность обучающихся, чему способствуют формирование метанавыков в процессе реализации совместных проектов.

Студенческий образовательный клуб «Диалог на равных» в Волгоградском государственном медицинском университете объединяет систему наставничества, а также подготовку будущих преподавателей высшей медицинской школы, что решает проблему переподготовки клинических специалистов к преподавательской деятельности, так как уже в период студенчества формируются базовые педагогические компетенции. При формировании материала применяется междисциплинарный подход, что делает его актуальным как для младших курсов, так и для выпускников, за счет освещения клинической составляющей приглашенными преподавателями – наставниками. Студенческий образовательный клуб – это форма студенческого самоуправления ВолГМУ, который создавался в целях обеспечения реализации прав обучающихся на участие в управлении образовательным процессом, решения важных вопросов жизнедеятельности студенческой молодежи, развития ее социальной активности, поддержки и реализации социальных инициатив, развития научно-исследовательской деятельности, направленной на получение и применение новых знаний.

Цели деятельности студенческого образовательного клуба, заложенные его создателями:

- формирование у обучающихся умений и навыков самоуправления, подготовка их к компетентному и ответственному участию в научной и общественной сфере общества, повышение общей культуры обучающихся;
- подготовка новых кадров для профессорско-преподавательского состава ВолгГМУ;
- сплочение обучающихся ВолгГМУ в единое сообщество, развитие у представителей молодого поколения высоких личных и профессиональных качеств, способности плодотворно трудиться, повышение общественной значимости молодежи в ВолгГМУ;
- содействие реализации потенциала обучающихся ВолгГМУ, в интересах решения актуальных проблем в социальной, научной, экономической и культурной сферах;
- повышение качества профессионального образования путем развития неформального и информального (самостоятельного) образования, программ социального образования;
- создание условий для развития научного потенциала и формирования исследовательских компетенций у обучающихся; вовлечение обучающихся в научно-просветительскую деятельность;
- содействие организации процесса образовательной деятельности обучающихся;
- повышение качества подготовки по основным образовательным программам обучающихся, создание условий для включения обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в управление образовательным процессом, решения важных вопросов жизнедеятельности студенческой молодежи, развития ее социальной активности.

Сформированы следующие задачи студенческого образовательного клуба:

- реализация комплекса образовательно-просветительских, информационно-аналитических и иных мер, направленных на вовлечение обучающихся в актуальную научно-образовательную деятельность ВолгГМУ;

- организация и проведение мероприятий студенческого образовательного клуба в рамках своей компетенции, обеспечение доступности качественного образования для молодежи на всех его уровнях;
- расширение системы наставничества (менторства, тренерства) как технологии, практики неформальной передачи успешными взрослыми лучших практик, опыта, ценностей для персонального развития молодых людей;
- привлечение обучающихся ВолгГМУ к решению вопросов, связанных с организацией учебной деятельности в ВолгГМУ;
- разработка предложений по повышению качества образовательного процесса с учетом научных и профессиональных интересов обучающихся; содействие в решении образовательных вопросов, затрагивающих интересы обучающихся ВолгГМУ;
- содействие органам управления ВолгГМУ со стороны студенческого образовательного клуба в решении образовательных и научных задач;
- содействие реализации общественно значимых молодежных инициатив; привлечение внимания общественности и государственных органов к нуждам и потребностям студенческой молодежи ВолгГМУ,
- содействие интеграции обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду вуза.

Проект решает несколько основных задач образовательного процесса, развивая надпрофессиональные компетенции у обучающихся. В частности, для медицинских специальностей – развитие клинического мышления, за счет междисциплинарного подхода, позволяющего посмотреть на изучаемую область с разных сторон и определить точку клинического приложения знаний. Получение знаний в формате диалога способствует более эффективному усвоению сложного материала, делая акцент на проблемных моментах темы. Системный подход определяет формирование комплексных знаний и возможность их широкого применения. Навык ведения научно-образовательных дискуссий позволяет провести

постоянное повторение и углубление знаний. Практика публичных выступлений и доступного объяснения материала способствует развитию педагогических компетенций, на этом фоне решается вопрос подготовки нового преподавательского состава для организаций высшего образования.

Цели и задачи кейса: представить Студенческий образовательный клуб «Диалог на равных» Волгоградского государственного медицинского университета в качестве системы наставничества в высшей медицинской школе с использованием междисциплинарного подхода к обучению; оценить эффективность педагогической модели «студент – студент – наставник».

Материалы и методы кейса: проведение опроса среди студентов Волгоградского государственного медицинского университета, принимающих участие в реализации мероприятий клуба «Диалог на равных» как в роли спикеров, так и в роли слушателей для оценки уровня эффективности педагогической модели и определения уровня удовлетворенности подготовкой образовательного материала; анализ отечественной и иностранной литературы по системе наставничества.

Студенческий образовательный клуб (СОК) «Диалог на равных» начал вести свою активную деятельность в университете с марта 2020 г. В первый год существования клуба в его состав входили 7 студентов лечебного и педиатрического факультета ВолгГМУ. В первый год своего существования было организовано 6 заседаний для студентов 1–3-го курсов лечебного и педиатрического факультета медико-биологической направленности. Средняя посещаемость мероприятий составило 15 студентов. Все заседания проводились как в очном, так и в онлайн-форматах. Обязательными условиями для студентов-спикеров заседаний клуба были: ведение постоянного диалога со студенческой аудиторией и постановка проблемно-ориентированных вопросов, исходя из тематик заседаний. На каждом заседании клуба присутствовал преподаватель ВолгГМУ, который являлся профильным экспертом по теме заседания, вступая в дискуссию как со спикерами мероприятия, так и с участниками. Одним из главных

элементов наставничества, который реализовывался в ходе каждого из мероприятий клуба, стал сам формат проведения образовательных мероприятий. Большая часть образовательного материала излагалась от студентов старших курсов (членов клуба «Диалог на равных») студентам младших курсов, которые пришли на заседание. Донесение материала по принципу «равный равному» стало важным звеном в цепочке образовательного внеучебного процесса студенческой среды. В конце каждого из образовательных мероприятий участникам предлагался краткий конспект всего заседания с обязательным включением кратких схем, разработанных спикерами клуба, совместно с преподавателями-экспертами.

За первый год существования клуба, заседания, организованные членами СОК «Диалог на равных», посетили 95 студентов. Из них 58 (61,5 % от общего числа участников мероприятий за 1-й год) были студентами 1-го курса ВолгГМУ, что объясняется потребностью «вчерашних школьников» к адаптации в университетской среде и помощью в образовательном компоненте.

По завершению семестра всем участникам мероприятий СОК «Диалог на равных» предлагалось заполнить специальную анкету оценки удовлетворенности обучающихся качеством образовательной деятельности, проводимой клубом. На каждый вопрос необходимо было дать оценку по шкале от 1 до 10, где 1 – полностью не удовлетворен(а), 10 – полностью удовлетворен(а). За первый год были получены следующие значения.

За 2021–2023 гг. клуб начал активно вовлекать в свою образовательную среду студентов из различных факультетов (рис. 2.13, 2.14). Так, к сентябрю 2021 г. в клубе состояли 36 студентов из 4 факультетов ВолгГМУ, а к сентябрю 2023 г. насчитывалось 69 активистов, представляющих 6 специальностей ВолгГМУ. В занятиях клуба в 2023/2024 уч. году приняли участие студенты направления «Социальная работа» и специальности «Клиническая психология». В связи с включением в клуб студентов, представляющих фундаментальные специальности, принято решение расширить спектр предлагаемых тематик для занятий

со студентами. Были включены темы из медицинской психологии, педагогики, генетики и молекулярной биологии, основам медицинской статистики. Это позволило привлечь на мероприятия, проводимые клубом, студентов из всех специальностей и направлений подготовки в вузе.

Одним из нововведений в образовательных занятиях клуба стал их междисциплинарный характер. Каждая медико-биологическая тема рассматривалась с позиции разных дисциплин с обязательным логическим переходом от фундаментальных к клиническим. По завершению каждого из занятий участниками мероприятия совместно с приглашенным преподавателем-экспертом решался клинический кейс, связанный с темой занятия. Внедрение междисциплинарного подхода позволило студентам проанализировать связь между дисциплинами, а решение клинического кейса помогло применить свои теоретические знания на практике. Помимо этого, все клубные мероприятия транслировались в социальных сетях, что позволяло интересующимся студентам или молодым ученым подключаться к занятиям из других городов и стран.

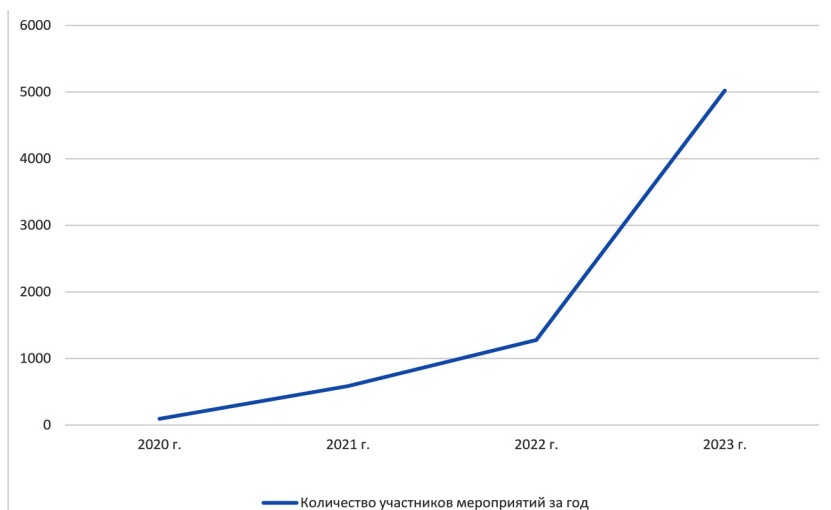


Рис. 2.13. Динамика численности участников мероприятий СОК «Диалог на равных» в период 2020–2023 гг.

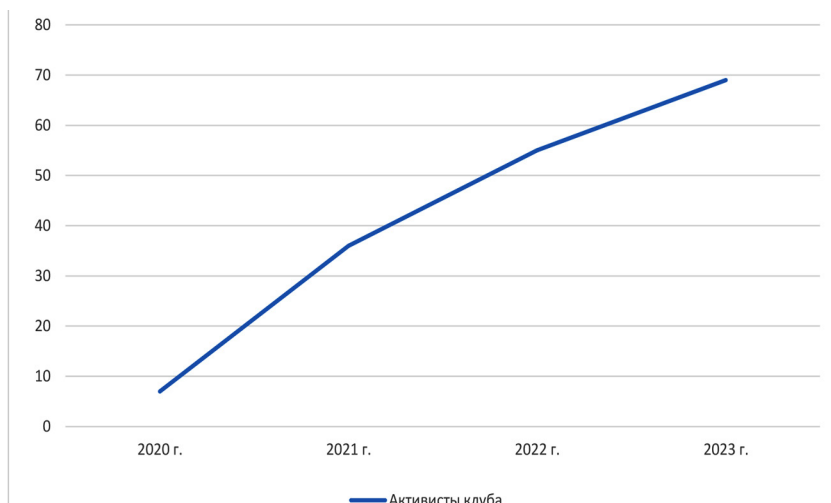


Рис. 2.14. Рост количества активистов
СОК «Диалог на равных» в период 2020–2023 гг.

Онлайн-трансляции заседаний клуба «Диалог на равных» за 2021–2024 гг. посмотрели из 11 городов России, а также из Казахстана и Белоруссии. Участники заседаний, подключившиеся к трансляции, могли непосредственно участвовать в самом мероприятии, задавая интересные вопросы экспертам и спикерам, участвовать в научной дискуссии.

Данные нововведения отразились и на анализе ежегодного анкетирования участников заседаний клуба по удовлетворенности образовательным процессом (рис. 2.15).

Студенческий образовательный клуб «Диалог на равных» в Волгоградском государственном медицинском университете является инновационной площадкой и использует в своей работе педагогическую линию «студент – студент – наставник». Наставничество определяется как современная педагогическая технология, которая позволяет освоить профессиональные компетенции и навыки через систему взаимодействия опытного специалиста (наставника) и обучающегося (студента), что в свою очередь обеспечивает профессионально-личностное развитие студентов.

Оценка удовлетворенности качеством образовательного процесса
за 2021-2023 гг. СОК «Диалог на равных» (средние значения)

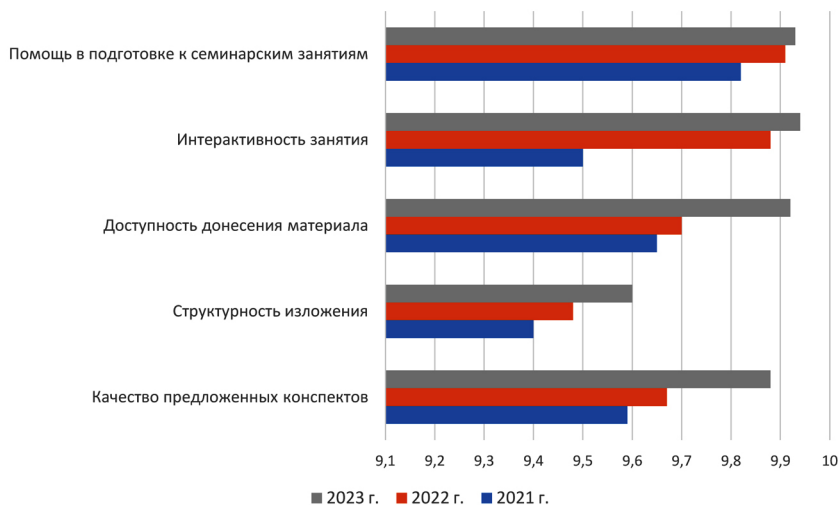


Рис. 2.15. Оценка качества мероприятий
СОК «Диалог на равных» участниками в период 2021–2023 гг.

Н. В. Бордовская отмечает, что профессионально-личностное развитие – это интегративный процесс, объединяющий в себе два подпроцесса: профессиональное становление и личностное развитие. Профессиональное становление требует персонифицированного подхода к обучению и формирования четкой траектории развития личности, которая определяет профессиональную ориентированность на выбранную специальность и направлена на рост и развитие студента. Объединение студентов в сообщества позволяет вывести на новый уровень молодежные инициативы. Таким направлением является студенческий образовательный клуб «Диалог на равных», который имеет ряд структурных подразделений: информационный, медиаотдел, учебно-методический, проектный и отдел по работе со школьниками, – и в своей деятельности объединяет систему наставничества, а также подготовку будущих преподавателей высшей медицинской школы, что решает проблему переподготовки клинических специалистов

к педагогике, так как уже в период студенчества формируются базовые педагогические компетенции.

Информационный отдел позволяет популяризировать медицинские знания, обеспечивает информирование о мероприятиях, а также дает возможность реализовать творческий потенциал. Медиаотдел занимается фото- и видеосъемкой, проведением трансляции, что обеспечивает доступность материала для широкой аудитории. Также отдел занимается формированием образовательных видео. Учебно-методический отдел обеспечивает организацию заседаний, что включает в себя подготовку тематического плана, подбор спикеров и их сопровождение до выступления. При формировании материала применяется междисциплинарный подход, что делает его актуальным как для младших курсов, так и для выпускников за счет освещения клинической составляющей приглашенными преподавателями-наставниками.

Целевая аудитория постоянно расширяется, и на данный момент сформировано несколько специализированных направлений: отдел по работе со школьниками и иностранными студентами, которые позволяют проводить профориентационную работу среди абитуриентов и интегрировать иностранных обучающихся во внеучебную деятельность.

Проект решает несколько основных задач образовательного процесса, развивая надпрофессиональные компетенции обучающихся. В частности, для медицинских вузов – развитие клинического мышления, за счет междисциплинарного подхода, позволяющего посмотреть на изучаемую область с разных сторон и определить точку клинического приложения знаний. Получение знаний в формате диалога способствует более эффективному усвоению сложного материала, делая акцент на проблемных моментах темы. Системный подход определяет формирование комплексных знаний и возможность их широкого применения.

Навык ведения научно-образовательных дискуссий позволяет провести постоянное повторение и углубление знаний. Практика публичных выступлений и доступного объяснения материала способствует развитию педагогических компетенций,

на этом фоне решается вопрос подготовки нового преподавательского состава для организаций высшего образования. Особенность деятельности студенческого клуба – это преподавание и разбор наиболее сложных медицинских тематик от студентов старших курсов ВолгГМУ (команды проекта) студентам младших курсов (с наставничеством ведущих преподавателей ВолгГМУ). Также материалы открыты не только для студентов медицинских учреждений, но и для свободного слушания всех заинтересованных в медицинской тематике лиц.

В разборах участвуют как студенты старших курсов, выступающие в роли наставников, так и преподаватели ВолгГМУ, выступающие в качестве консультантов и представляющие практические тематические кейсы. При этом акцентируется внимание на концепции диалога на равных – донесении сложного материала максимально «простым языком» от студента к студенту и отображение взаимосвязи одной темы в различных дисциплинах. «Бесшовный переход» от одной дисциплины в другую также достигается благодаря формату занятий (постоянный диалог между участниками мероприятия). Неотъемлемая часть всех занятий – решение с участниками кейсовых ситуационных клинических задач, разработанных командой проекта совместно с преподавателями. После каждого занятия все участники получают краткие конспекты, составленные спикерами проекта. Весь образовательный курс транслируется в соответствующих группах ВКонтакте.

Таким образом, это соответствует современной образовательной ориентации – подготовке профессионалов, готовых качественно выполнять должностные обязанности и умеющих быстро адаптироваться в меняющихся профессиональных условиях, прогрессирующих информационных потоках. В связи с этим система образования должна не только обеспечить воспроизводство профессионального опыта, но и способствовать всестороннему развитию личности студента, будущего специалиста.

Выделяют несколько направлений работы наставника со студентами: освоение профессиональных компетенций, формирование профессиональной культуры, которая определяет профессиональное становление и развитие. Профессиональное формирование

определяется как процесс целостного развития личности как участника профессиональной деятельности на этапе первичной профессиональной подготовки, который обусловлен индивидуальными особенностями субъекта, социальной ситуацией, а также спецификой профессиональной среды.

Профессионально-личностное развитие рассматривается как взаимосвязь профессионального и личностного роста, где за основу выступают принципы саморазвития и творческой самореализации. Фактором, определяющим личностное развитие, является противоречие между уровнем профессиональных знаний студентов и необходимостью освоения большого информационного потока и практических навыков в профессиональной сфере. В целях контроля профессионально-личностного развития студентов необходимо осуществлять педагогический мониторинг, который состоит из трех компонентов: экспертного мониторинга, психологического и акмеологического сопровождения.

Экспертный мониторинг – оценка профессионального и личностного развития студентов педагогами (оценка подготовленности на экзаменах, зачетах, при выполнении самостоятельной исследовательской работы), работодателями (в период практики). В студенческом образовательном клубе используется анкетирование для сбора обратной связи и определения степени удовлетворенности качеством материала.

Психологическое сопровождение – работа воспитателей, кураторов по адаптации студентов к процессу обучения, обеспечение благоприятной психологической атмосферы на занятиях, мероприятиях воспитательной направленности. У каждого направления клуба есть педагог-куратор, отвечающий за образовательный процесс среди студентов, школьников и проектной деятельности.

Педагогическое сопровождение – консультирование, вовлеченное наблюдение, личное участие воспитателей, кураторов, преподавателей в решении сложных ситуаций освоения профессиональных знаний и навыков. Данный формат взаимодействия активно применяется при подготовке заседаний, так как при разработке образовательного материала идет активное взаимодействие с преподавателями, которые корректируют его клиническую

составляющую. Реализация педагогического мониторинга осуществляется при внедрении технологии наставничества в образовательный процесс профессиональной подготовки студентов.

Наставничество выступает как неотъемлемый компонент в системе профессиональной подготовки, обеспечивающий решение проблемных вопросов при обучении. Таким образом, технологии наставничества должны реализоваться на протяжении всего периода обучения. Студенты – это будущие специалисты, поэтому они должны пройти профессиональную подготовку под контролем высококвалифицированных специалистов-наставников. Именно эта роль социокультурной адаптации студентов к специфике профессиональной сферы, профессиональной культуры (формирование норм и ценностей профессии) решается в ходе деятельности студенческого образовательного клуба «Диалог на равных».

Педагогический подход требует постоянной оценки эффективности деятельности и, столкнувшись с необходимостью анализа работы и оценки эффективности как внутри каждого направления, так и в рамках всего клуба, была разработана балльно-рейтинговая система. Документ содержит в себе 24 пункта, где отражена публикационная активность участников, эффективность работы в отделах, а также уровень посещаемости тренировочных и основных мероприятий клуба.

Особенность квалиметрии заключается в том, что балльно-рейтинговая система работает в нескольких направлениях, позволяя одновременно оценить индивидуальные достижения членов клуба (научная деятельность и активность в работе молодежных научных обществ), а также достижения в организации мероприятий СОК «Диалог на равных». С помощью системы оценки определяется эффективность деятельности каждого отдела, из чего формируется итоговая результативность работы всего клуба.

Самый основной критерий балльно-рейтинговой системы – формирование показателя заинтересованности участников в педагогической деятельности, что напрямую определяет актуальность и эффективность системы наставничества в высших учебных заведениях. Использование квалиметрических технологий

оценивания в анализе результативности педагогических процессов позволяет определить необходимую четкость и доказательность исходных данных и сформировать ряд исследовательских и рабочих задач, наметив пути решения на основе интерпретации полученных результатов.

На сегодняшний день одной из ключевых тенденций в педагогической сфере для повышения эффективности образовательного процесса является внедрение технологий наставничества в систему высшей школы. Педагогика в медицинской сфере реализует акмеологическую задачу – формирует мотивацию к дальнейшему самообучению врачей и развивает коммуникативные навыки, расширяя кругозор, способствуя повышению профессиональных навыков за счет постоянной актуализации материала в ходе его объяснения. Модель преподавания по линии «студент – наставник» при взаимодействии в форме диалога повышает эффективность усвоения знаний. А при стремительных изменениях научных данных и происходящей на этом фоне постоянной трансформации и модернизации уже имеющихся знаний определяет необходимость гибкой и моментальной реакции от всех участников образовательных отношений. Наставничество соединяет в себе профессиональный рост, высокий уровень адаптации к изменениям, формирование новых компетенций, а также взаимный социальный обмен в процессе комплексного подхода к участникам образовательного процесса.

На этом фоне выявляется необходимость создания разноплановых форм наставничества в высших учебных заведениях, где собирается группа инициативных студентов и преподавателей, объединенная деятельностью, которая направлена на формирование педагогических компетенций у студентов, повышая научную заинтересованность обучающихся, чему способствуют формирование метанавыков в процессе реализации совместных проектов. В настоящее время проблема формирования компетентностной модели наставника педагогического работника является во многом недостаточно проработанной, что повышает актуальность создания студенческих объединений.

Ценность наставничества – наблюдение за тем, как работает наставник, как решает проблемные ситуации, возникающие вопросы профессионального цикла. Наставник для студента – это не только преподаватель, но и тренер, эксперт, критик, помощник, старший товарищ, способный дать совет, образец для профессионального развития. Наставничество содействует тому, чтобы студенты максимально приблизились к портрету профессионала (в конкретной профессиональной деятельности). Положительным результатом реализации технологии наставничества в период обучения студентов являются следующие признаки личности:

- способность к самооценке уровня своего профессионального развития;
- требовательность к своему профессиональному статусу, потребность в профессиональном саморазвитии;
- способность к анализу своей профессиональной деятельности, умение поставить цель и задачи по ее достижению;
- планирование собственного профессионального развития и построение профессиональной карьеры;
- потребность в развитии качеств профессионала в определенной области деятельности.

Работа наставника выражается в комплексном психолого-педагогическом сопровождении студента в процессе обучения. Наставники – это педагоги или студенты старшего курса, которые обеспечивают единство обучения и воспитания, помогая студентам 1-го курса успешно пройти адаптацию в вузовской среде. Будущий профессионал должен обладать востребованными качествами:

- способностью к освоению новых профессиональных знаний, потребностью в профессиональном росте и саморазвитии;
- сформированностью «гибких навыков» (soft skills), таких как коммуникабельность, тайм-менеджмент, лидерские качества, творческим подходом в профессиональной деятельности;
- цифровой компетентностью, способностью работать в широком информационном пространстве

Таким образом, студенческий образовательный клуб «Диалог на равных» является инновационной площадкой для реализации

системы наставничества в процессе непрерывного медицинского образования в университете, реализуя как образовательный компонент, так и профориентационный.

Несомненно, что традиции наставничества могут быть использованы в педагогическом процессе и реализуются, к примеру, в академическом наставничестве студентов ВолгГМУ, что способствует более успешной адаптации обучающихся к образовательной среде вуза [6]. Тема наставничества является одной из ключевых в инициированной ВолгГМУ федеральной площадке «Система персонализированной подготовки в высшем учебном заведении» [5]. Наставничество активно реализуется в образовательной среде вуза, ВолгГМУ является вузом-проектировщиком, базой для обучения медицинских работников системы здравоохранения по теме наставничества [4].

Авторам исследования хочется верить, что в современной России удастся вывести развитие института наставничества на качественно новый уровень, учитывая все самые полезные и актуальные для современности примеры и техники.



Литература

1. **Артюхина, А. И.** Контуры многовариантной модели наставничества в университете / А. И. Артюхина, В. В. Великанов, О. Ф. Великанова. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 4. – С. 33. – doi: 10.17513/spno.32790.
2. **Артюхина, А. И.** Персонализированный подход к педагогической подготовке кадров высшей квалификации в ординатуре и аспирантуре / А. И. Артюхина, В. М. Чижова, В. И. Чумаков. – Текст : электронный // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. – 2022. – № 21(15). – С. 3160. – doi: 10.15829/1728-8800-2022-3160.
3. **Артюхина, А. И.** Поддержка института наставничества в повышении педагогической квалификации преподавателей вуза / А. И. Артюхина, В. В. Великанов, О. Ф. Великанова. – Текст :

электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2024. – doi: 10.17513/spno.33244.

4. **Быков, А. В.** Начинающий хирург и его наставник : монография / А. В. Быков, Р. В. Мяконький. – Волгоград : Изд-во ВолгГМУ, 2022. – 172 р. – Текст : непосредственный.

5. Об утверждении перечня федеральных инновационных площадок на 2024 год : Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 19.01.2023 г. № 28. – Текст : электронный. – URL: <https://fip.ru.net/documents>.

6. **Чумаков, В. И.** Социокоммуникативная адаптация студентов первого курса в медицинском вузе / В. И. Чумаков, Е. В. Шишкина, И. В. Чумаков. – Текст : электронный // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. – 2022. – № 21(5S). – С. 3497. – doi: 10.15829/1728-8800-2022-3497.

2.7. ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ В ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ВЫБОР И РЕАЛИЗАЦИЯ ТРЕКА НАДПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

В. Л. Загребин

В сердце добровольчества (волонтерства) собраны идеалы служения и солидарности и вера в то, что вместе мы можем сделать этот мир лучше.

Кофи Анан

Волонтерство среди студентов становится все более популярным в современном обществе. Это является не только способом помощи другим и развития социальной ответственности, но и важным фактором в формировании личности и развитии надпредметных компетенций у молодежи. Одним из ключевых аспектов волонтерской деятельности студентов является персонализация – процесс адаптации и индивидуализации деятельности волонтера под его личные цели, умения и интересы. В данной статье будет рассмотрено, как персонализация способствует выбору и реализации трека надпредметных компетенций среди студентов [1].



Изучение теории и практики волонтерства позволяет убедиться в том, что успешность волонтерской деятельности студентов зависит не только от объема и качества предоставляемой помощи, но и от внимания к развитию личности волонтера. Персонализация играет ключевую роль в этом процессе, поскольку содействует определению собственных интересов и потребностей, а также формированию индивидуальной цели для участия в волонтерских проектах.

Одним из главных преимуществ персонализации в волонтерской деятельности студентов является возможность выбора тех проектов, которые соответствуют их личным умениям и интересам. Это способствует более качественному выполнению задач и улучшению результатов деятельности волонтеров. Например, студент, интересующийся экологией, может выбрать проект по охране окружающей среды, где он сможет проявить свои знания и навыки в этой области.

Кроме того, персонализация в волонтерской деятельности способствует развитию надпредметных компетенций студентов. Надпредметные компетенции – это комплекс знаний, умений и навыков, которые применимы в различных сферах жизни и работы. Волонтерство дает уникальную возможность развивать такие компетенции, как лидерство, коммуникация, управление временем, аналитическое мышление и многие другие.

Сам процесс персонализации включает в себя не только выбор проекта, но и планирование деятельности, адаптацию задач под личные цели, регулярную оценку результатов и коррекцию стратегии в соответствии с достигнутыми целями. Этот подход помогает студентам не только эффективно участвовать в волонтерских проектах, но и осознанно развивать свои навыки и качества личности.

Важно отметить, что персонализация в волонтерской деятельности не только способствует личностному развитию студентов, но и улучшает результаты самого волонтерского проекта. Подход, ориентированный на индивидуальные потребности и интересы каждого участника, увеличивает мотивацию к участию, улучшает коммуникацию внутри команды волонтеров и повышает общее качество работы.

Таким образом, персонализация в волонтерской деятельности студентов является важным инструментом выбора и реализации трека надпредметных компетенций. Этот подход позволяет студентам не только помогать другим, но и развивать себя, укреплять личностные качества и приобретать необходимые навыки для успешной карьеры в будущем. Разработка и внедрение программ персонализации волонтерской деятельности студентов является важным шагом на пути формирования ответственного и компетентного нового поколения лидеров [2].

Волонтерство в студенческих отрядах играет значительную роль в развитии надпредметных компетенций у молодежи. Эта деятельность позволяет студентам не только помогать нуждающимся, но и развивать свои лидерские навыки, коммуникативные способности, способности к сотрудничеству и другие полезные навыки. Волонтерство в студенческих отрядах становится возможностью для молодых людей раскрыть свой потенциал и вносить значительный вклад в общественную жизнь.

Одним из ключевых аспектов волонтерства в студенческих отрядах является развитие лидерских навыков. Участие в проектах помощи нуждающимся, организация акций помощи, участие в мероприятиях по благоустройству города – все эти мероприятия требуют от студентов умения принимать решения, организовывать работу группы, решать проблемы и вести команду к достижению поставленных целей. Волонтерство в студенческих отрядах предоставляет студентам возможность стать лидерами, научиться эффективно управлять проектами и людьми.

Кроме того, волонтерство в студенческих отрядах способствует развитию коммуникативных навыков. Взаимодействие с разными людьми, общение с коллегами, координаторами и нуждающимися требует от студентов умения слушать, выражать свои мысли четко и ясно, находить общий язык с разными людьми. В процессе волонтерства студенты учатся эффективно общаться, решать конфликты, находить компромиссы и подход к разным людям.

Сотрудничество и работа в команде – еще один важный аспект, который развивается благодаря волонтерству в студенческих отрядах. В процессе участия в общественных проектах студенты учатся работать в команде, доверять друг другу, распределять обязанности, поддерживать своих коллег. Эти навыки важны не только в волонтерстве, но и в любой сфере деятельности, ведь умение эффективно работать в команде является ключевым для достижения успеха.

Кроме того, волонтерство в студенческих отрядах позволяет студентам развивать свою социальную ответственность и эмпатию. В процессе общения с нуждающимися, помощи людям в трудной жизненной ситуации студенты учатся быть внимательными, заботиться

о других, проявлять сочувствие и понимание. Эти качества являются важными как в общественной деятельности, так и в личной жизни.

Таким образом, волонтерство в студенческих отрядах играет важную роль в развитии надпредметных компетенций у молодежи. Участие в общественных проектах помогает студентам развивать лидерские навыки, коммуникативные способности, умение работать в команде, а также социальную ответственность и эмпатию. Волонтерство – это не только возможность помочь нуждающимся, но и ценный опыт, который помогает студентам стать активными гражданами и профессионалами [3].

Медицинский строительный отряд «Молот» федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Волгоградский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации ежегодно вовлекает в свою деятельность несколько сотен студентов, выполняя по 2–3 проекта каждый день. Руководитель отряда находится в непосредственном взаимодействии с административно-хозяйственными службами университета и включается в командную работу при выполнении ремонтных работ, проектов по облагораживанию многочисленных территорий университета, общежитий, учебных корпусов, баз практики и т.д.

За 2023 г. волонтеры медицинского строительного отряда «Молот» привели в порядок 160 помещений, доставили 8 500 единиц оборудования, перевезли 10 800 единиц мебели, разгрузили 280 машин, помогли в организации более 28 мероприятий, а за год работы к активистам присоединилось более 800 новых студентов.

Волонтеры строительного отряда в медицинском вузе играют невероятно важную роль в обеспечении комфортных условий для студентов, преподавателей и пациентов вузовских клиник. Их вклад охватывает широкий спектр работ, начиная от улучшения инфраструктуры университета до создания благоприятного окружения для обучения и работы.

Также волонтеры играют важную роль в развитии и поддержании медицинских учреждений, таких как университеты и колледжи. Их работа широко оценивается и оказывает значительное

влияние на организацию и качество образования и заботы о здоровье будущих медицинских специалистов.

Одним из ключевых направлений деятельности волонтеров строительного отряда является обновление и ремонт учебных и лабораторных помещений медицинского вуза. Благодаря их усилиям лекционные аудитории, лаборатории, общежития и коворкинги становятся более функциональными, безопасными и современными. Это способствует повышению качества обучения студентов, а также обеспечивает безопасность и комфорт. Важным является поддержание и обновление инфраструктуры учебных заведений. Волонтеры участвуют в строительстве, ремонте и обновлении зданий, лабораторий, аудиторий и других помещений, необходимых для обучения будущих врачей и других медицинских специалистов. Благодаря их усилиям студенты и преподаватели могут работать в комфортных и безопасных условиях, что способствует повышению качества образования и исследований.

Кроме того, волонтеры строительного отряда также участвуют в создании зеленых зон и благоустройстве территории университета. Они занимаются озеленением, уборкой территории, созданием зон отдыха, что способствует созданию гармоничной и уютной атмосферы внутри и вокруг вуза. Это важно не только для студентов и профессоров, но и для пациентов, которые находятся в клиниках университета. Волонтеры строительного отряда в медицинском вузе также оказывают помощь в организации медицинских мероприятий, конференций и семинаров. Они участвуют в установке оборудования, подготовке презентаций и оказании помощи врачам и студентам в проведении учебных и исследовательских проектов. Благодаря их работе медицинские учреждения могут эффективно функционировать, обеспечивая высокий уровень обслуживания и ухода за пациентами.

Безусловно, волонтеры строительного отряда в медицинском вузе вносят значительный вклад в улучшение условий обучения и лечения. Их активность, энтузиазм и добровольный труд играют ключевую роль в формировании приятной и продуктивной атмосферы, способствующей развитию медицинского университета.

Важно признать и уважать их вклад, который содействует успешной деятельности вуза и обеспечению качественного образования и медицинской помощи.

Таким образом, роль волонтеров строительного отряда в медицинских вузах трудно переоценить. Их участие способствует улучшению условий обучения и работы, что в свою очередь приводит к повышению профессионализма и эффективности медицинских специалистов. Благодаря их деятельности учреждения здравоохранения могут обеспечить качественное обслуживание и лечение пациентов, что делает эту работу не только важной, но и благородной.

Персонализация волонтерской деятельности в медицинских вузах играет ключевую роль в создании уникальных возможностей для студентов, желающих принять участие в добровольческой работе и оказании помощи в области здравоохранения. Этот подход позволяет каждому волонтеру найти свою нишу и показать свои уникальные навыки и способности, что в итоге способствует более эффективной и значимой деятельности.

Одним из основных принципов персонализации волонтерской деятельности в медицинском вузе является учет интересов, потребностей и умений каждого студента. Учитывая разнообразие профилей подготовки и специализаций в медицинском образовании, волонтеры могут выбирать проекты и задачи, которые соответствуют их обучению и интересам. Например, студенты – будущие врачи могут участвовать в медицинских экспедициях и программе помощи медицинским работникам, а студенты-биологи могут заниматься исследованиями в лабораториях и клиниках.

Другим важным аспектом персонализации волонтерской деятельности является разнообразие форм и методов участия. Волонтеры могут выбирать между участием в медицинских миссиях, работой в структуре университета, участием в проектах по здоровью общества и другими видами деятельности, которые соответствуют их желаниям и способностям. Например, одни студенты могут быть заинтересованы в работе с детьми в детских госпиталях, другие предпочитают проведение профилактических мероприятий в общественных местах, а третьи проявляют себя

в медицинском строительном отряде и помогают развивать и поддерживать инфраструктуру университета.

Таким образом, персонализация волонтерской деятельности в медицинских вузах способствует созданию уникальных возможностей для студентов, основанных на их интересах, специализации и потребностях. Этот подход позволяет не только эффективно использовать ресурсы и усилия каждого волонтера, но и создает условия для развития личностных качеств и профессиональных навыков, что в итоге приводит к повышению качества образования и здравоохранения в целом.

Литература

1. **Лагутин, А. О.** Волонтерская деятельность и воспитательный процесс в медицинском вузе / А. О. Лагутин. – Текст : непосредственный // Инновации в образовании: Материалы XI Международной учебно-методической конференции, Краснодар, 24 марта 2021 г. – Ч. 2. – Краснодар : Изд-во Кубанского государственного медицинского университета, 2021. – С. 161–166.

2. **Стурова, Е. В.** Отношение студентов медицинского вуза к волонтерской деятельности / Е. В. Стурова, О. С. Летуновская, Е. Д. Рудакова. – Текст : непосредственный // Олимпизм: истоки, традиции и современность: Сборник научных статей Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, Воронеж, 30 ноября 2023 г. – Москва : Издательство ООО «РИТМ», 2023. – С. 145–149.

3. **Сыродоева, О. А.** Волонтерская деятельность как фактор воспитания и социализации студентов медицинского вуза / О. А. Сыродоева. – Текст : непосредственный // Биоэтика и современные проблемы медицинской этики и деонтологии : Материалы Республиканской научно-практической конференции с международным участием; Витебск, Республика Беларусь, 02 декабря 2016 г. – Витебск : Витебский государственный медицинский университет, 2016. – С. 248–249.

— ГЛАВА III —

ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ В ПОСТДИПЛОМНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Неграмотными людьми 21-го века будут не те, кто не умеет читать и писать, а те, кто не умеет учиться и перенимать.

Алвин Тоффлер

3.1. СИСТЕМА ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ – ПРОГРАММА «ОРДИНАТУРА – АСПИРАНТУРА»

С. В. Поройский, О. Н. Барканова, О. Ю. Голицына, Н. И. Свиридова

Девиз исследовательской лаборатории: «О том, над чем мы работаем сегодня, другие подумают только завтра».

Алан Перлис



Образование – это сложная, многоуровневая система, которая пронизывает все сферы жизнедеятельности человека. Система образования в России постоянно развивается и совершенствуется с учетом ключевых направлений, среди которых непрерывность образования, обеспечение доступности и качества образования,

ориентация на личность обучающегося, неотделимость обучения от воспитания.

Сейчас в образовательной отрасли делают акцент на выполнении главного требования – соответствие образования национальным интересам государства и развитие с учетом потребностей экономики, а также реализации потенциала молодежи. Главной целью и движущей силой реализуемых в России преобразований является человек, его гармоничное развитие и благосостояние, изменение изживших себя стереотипов мышления и социального поведения, создание условий и действенных механизмов реализации интересов личности. Важным условием развития является формирование совершенной системы подготовки кадров на основе достижений современной культуры, экономики, науки, техники и технологий, богатого интеллектуального наследия народа и общечеловеческих ценностей.

Программа по подготовке кадров должна ориентироваться на мировые и национальные достижения в системе образования и на формирование нового поколения кадров с высокой общей и профессиональной культурой, творческой и социальной активностью, умением самостоятельно ориентироваться в общественно-политической жизни, способных ставить и решать задачи на перспективу.

Послевузовское образование направлено, в том числе, на обеспечение потребностей общества в научных и научно-педагогических кадрах высшей квалификации, удовлетворение образовательно-профессиональных интересов личности. Решая задачу развития личностного потенциала субъектов образовательной деятельности, важно признать человека главной ценностью и адресатом системы образования, а его самореализацию – основной целью системы образования.

Дополнительное профессиональное образование играет важную роль в формировании кадровой политики. Персонализация, персонификация, индивидуализация являются ключевыми понятиями профессионального развития. Индивидуализация всегда имеет личностную направленность. Персонификация связана с процессом

обучения, с педагогическим взаимодействием, с созданием необходимых условий, в которых максимально раскрывается потенциал обучающегося. Персонализация образования подчеркивает ведущую роль учителя в системе профессиональной деятельности. Это не только личностная, но и социальная необходимость. Персонализация означает максимальное самовыражение в деятельности, профессионально-личностное саморазвитие и самосовершенствование.

Действующая система подготовки кадров в настоящее время стремится решить важную проблему обеспечения тесной взаимосвязи между структурой, содержанием обучения и учебными процессами, их этапами, то есть – проблему организации системы непрерывного образования, которое является основой системы подготовки кадров, приоритетной сферой, удовлетворяющей социальные, экономические, научно-технические и культурные потребности личности, общества и государства. Оно создает необходимые условия формирования социально активной, творческой, духовно богатой личности и опережающей подготовку высококвалифицированных конкурентоспособных кадров.

Высокая потребность в научных специалистах, обеспечивающих кадровый потенциал научно-исследовательской работы вузов, низкий процент эффективности аспирантуры диктуют необходимость разработки новых подходов к повышению эффективности программ аспирантуры, интеграции научных и практических компетенций в программах подготовки кадров высшей квалификации – программах ординатуры.

В ВолгГМУ разработана интегрированная программа «ординатура – аспирантура», которая является одним из элементов системы непрерывного образования и персонализации в подготовке кадров. Целью реализации интегрированной программы обучения «Ординатура – аспирантура» является формирование индивидуальной траектории обучения ординаторов ВолгГМУ путем интеграции освоения основной программы ординатуры с научно-исследовательской деятельностью, ориентированной на последующее обучение в аспирантуре, выполнение диссертационного исследования и повышение эффективности аспирантуры.

Задачей программы является формирование на этапе обучения в ординатуре расширенных компетенций «врача-исследователя»:

- освоение ординаторами методологических подходов планирования и реализации научного исследования;
- освоение теоретических аспектов работы с научной литературой и современными базами научных данных;
- ознакомление с современными направлениями теоретических и прикладных научных исследований в соответствующей области науки;
- ознакомление с результатами работы соответствующей научной школы ФГБОУ ВО ВолгГМУ Минздрава России;
- освоение основных нормативных документов в соответствующей области науки, используемых при выполнении диссертационного исследования;
- освоение теоретических знаний и получение практических навыков по оформлению научной продукции в соответствии с установленными требованиями и стандартами;
- приобретение иных знаний, умений и навыков, необходимых для научно-исследовательской деятельности и подготовки кандидатской диссертации.

Таким образом, программа обучения позволит получить необходимые компетенции и начать подготовку кандидатской диссертации во время обучения в ординатуре.

В рамках программы реализуется освоение дисциплины «Педагогика» и факультативной дисциплины «Методология научных исследований», включенных в учебный план подготовки как ординаторов, так и аспирантов. Объем дисциплины «Методология научных исследований» определяется учебным планом, рабочей программой и составляет 144 часа. Дисциплины, освоенные в рамках проекта интегрированной программы «Ординатура – аспирантура», совпадают с частью программы научно-педагогических кадров в аспирантуре и зачитываются при последующем обучении в аспирантуре, что позволяет увеличить объем часов, запланированных на реализацию научного блока.

Реализация программы «Ординатура – аспирантура» осуществляется в рамках всех специальностей ординатуры, независимо от наличия или отсутствия сходной специальности в аспирантуре.

Отбор обучающихся для участия в программе осуществляется путем комиссионной оценки личного портфолио кандидатов. В последующем назначается собеседование на профильной кафедре с претендентами с целью определения траектории выполнения научных исследований и предложением о назначении научного куратора. Научным куратором может быть научный или педагогический работник ФГБОУ ВО ВолгГМУ Минздрава России, имеющий степень кандидат или доктор наук.

При реализации научной темы в направлении осваиваемой специальности осуществляется закрепление ординатора за клинической базой – местом работы научного куратора. Научный куратор, назначенный в период освоения программы ординатуры, сохраняется за соискателем ученой степени кандидата наук при продолжении написания диссертации на соискание ученой степени после ординатуры.

Научная траектория ординаторов, реализуемая в рамках интегрированной программы обучения «Ординатура – аспирантура», учитывается при планировании контрольных цифр приема в аспирантуру и в программе «Начни карьеру в ВолгГМУ», что позволяет создавать кадровый резерв вуза.

По окончании обучения по интегрированной программе ординатор отчитывается о проделанной научной работе в виде научного отчета, который учитывается при поступлении в аспирантуру как индивидуальное достижение.

Новая программа «Ординатура – аспирантура» позволяет совершенствовать систему отбора претендентов в аспирантуру, повысить эффективность подготовки к научно-исследовательской деятельности, обеспечить преемственность образовательных программ высшего образования.

Интегрированная программа обучения «Ординатура – аспирантура» дает возможность начать работу над сложными, инновационными научными проектами уже в процессе обучения

в ординатуре, реализовать систему научного наставничества, повысить заинтересованность выпускников в научной деятельности и обеспечить подготовку научных кадров через систему аспирантуры.

С целью реализации пилотного проекта в ФГБОУ ВО ВолгГМУ Минздрава России в 2024 году на интегрированную программу обучения «Ординатура – аспирантура» в настоящее время зачислены 53 ординатора первого и второго годов обучения (5 % от общего количества ординаторов).

3.2. ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В СФЕРЕ НАСТАВНИЧЕСТВА

А. И. Артюхина, О. Ф. Великанова

Место наставничеству, верности
традициям есть в любом деле.

В. В. Путин

Непрерывное профессиональное и личностное развитие стало ориентиром для высшей школы России. Именно поэтому персонализированное образование и технология «наставничество» как его основа отражают необходимость и потребность сегодняшнего дня, в том числе и в высшей медицинской школе [1]. В Волгоградском государственном медицинском университете наставничество в разных проявлениях присутствовало всегда, а в последние годы идет работа над созданием модели наставничества (см. параграф 1.3) [4].



Преподаватель медицинского вуза, находясь в центре всех преобразований, создает и внедряет педагогические инновации, несет ответственность за качество подготовки специалистов, но и сам нуждается в педагогической поддержке. Проведенный анализ результатов анкетирования преподавателей, завершивших профессиональную переподготовку и повысивших педагогическую квалификацию в ВолгГМУ, свидетельствует о потребности слушателей в знаниях по методологии и реализации технологии наставничества.

В Центре дополнительного образования ВолгГМУ накоплен серьезный опыт поддержки института наставничества, поэтому считаем необходимым обобщить опыт поддержки преподавателя в процессе повышения педагогической квалификации.

В процессе обучения на разных циклах повышения педагогической квалификации была оказана поддержка по разным

аспектам наставничества 481 преподавателю. Применяли опросные методы, а также такие методы теоретического познания, как наблюдение, группировка и сравнение данных, обобщение.

Проведенный анализ научных источников по исследуемой тематике позволяет согласиться с Т. Д. Скудновой, что, несмотря на большое число исследований о роли наставничества как социального феномена в межпоколенном взаимодействии, для института наставничества пока не создано целостного концепта методологического обоснования [5]. Отправной точкой в общении с преподавателями ВолгГМУ, повышающими педагогическую квалификацию, стало рассмотрение вопроса разграничения понятий «преподаватель» и «наставник». Подводя итоги анкетирования и бесед со слушателями повышения педагогической квалификации, тонкую грань между этими понятиями можно представить так.

Педагог нацелен на формирование компетенций, согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования по соответствующему направлению подготовки и рабочей программы дисциплины, а требуемые умения и навыки развивает у студентов в ходе формального обучения.

Наставник не только в учебное, но большей частью во внеучебное время передает наставляемому как профессиональный, так и жизненный опыт, помогает студенту приобрести собственный опыт в разных ситуациях, погружает в профессиональную среду, поддерживает психологически, то есть, по сути, направляет на путь осознанного самопонимания и самоопределения, построения траектории профессионально-личностного развития. Наставник – компетентный профессионал, гражданин и патриот, способствует формированию мировоззрения студента и его гражданской позиции, занимается с наставляемым по велению души, добровольно и считает успехи наставляемого своим успехом.

В ВолгГМУ для создания эффективного института наставничества и поддержки педагога на пути освоения компетенций необходимых для успешного наставничества в Центре дополнительного образования реализуется интеграция формального и неформального повышения квалификации преподавателей. Повышение

педагогической квалификации согласно закону от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 08.12.2020 г.) «Об образовании в Российской Федерации» предусмотрено не менее чем один раз в три года. В Центре дополнительного образования ВолгГМУ имеется широкий перечень дополнительных профессиональных программ. Преподаватели имеют возможность выбора и совершенствования своего мастерства в соответствии со своими образовательными потребностями.

Как проводится поддержка педагога в сфере наставничества в процессе обучения в Центре дополнительного образования? Разные аспекты наставничества освещаются в разных дополнительных профессиональных программах, знакомство с которыми позволяет педагогу-медику выбрать вариант, отвечающий его образовательному запросу (рис. 3.1).



Рис. 3.1. Образовательные потребности преподавателей ВолгГМУ в сфере наставничества

Помимо модуля, освещающего вопросы методологических знаний технологии наставничества в цикле профессиональной

переподготовки, на образовательные запросы научно-педагогических работников университета отвечают пять дополнительных профессиональных программ. Повышение квалификации по дополнительной профессиональной программе проходит в очно-заочном режиме. Цикл, объединяющий методологию симуляционного обучения и наставничества, реализуется уже два года и получил высокую оценку слушателей в анкете обратной связи. Преподаватели предлагают увеличить количество часов на освоение данной дополнительной профессиональной программы. В 2024 г. разработаны, утверждены и реализуются в ВолгГМУ три интегрированные дополнительные профессиональные программы.

Каждая из интегрированных дополнительных профессиональных программ содержит модуль «Теоретико-методологические основы персонализированного обучения», в котором рассматриваются современные подходы в педагогике и методология персонализированного обучения, в том числе педагогическое общение и наставничество применительно к преподаваемым дисциплинам, а именно к терапии, стоматологии, морфологии.

Помимо повышения педагогической квалификации на циклах Центра дополнительного образования в рамках формального обучения педагогам ВолгГМУ предоставлена возможность неформального совершенствования своего мастерства в ходе событийного образования, которое реализует центр педагогических инноваций. Существуют разные подходы к пониманию событийного образования и представления образования как события. Под образовательным событием А. Г. Асмолов и М. В. Левит понимают завершённый акт деятельности [1]. Тогда как Н. В. Волкова делает акцент на педагогической инноватике, реконструкции инновационного образовательного опыта и рассматривает образовательное событие в качестве феномена [2].

Преподаватели ВолгГМУ, вслед за Т. М. Ковалевой и М. Ю. Жилиной, сходятся во мнении, что образование становится событийным, если включено в межсобытийные связи, а образовательное событие несёт изменение, которое студент считает значимым для своего

образования [3]. Придерживаясь данного определения событийного образования, Центр педагогических инноваций и выстраивает свою работу.

Для выполнения миссии Года педагога и наставника, которым назван 2023 г. Указом Президента России Владимира Путина, а именно для повышения престижа профессии педагога, вовлечения коллег в инновационную педагогическую деятельность, в Волгоградском государственном медицинском университете запланированы и проведены мероприятия в поддержку статуса педагогического работника, раздвигающие его профессиональные и личные горизонты. Событийное образование ценно тем, что преподаватели посещают мероприятия, интересные им, поскольку сами в процессе обратной связи в анкетах и на завершающем занятии каждого цикла определяют важные для них темы, высказывают свои предложения и пожелания.

Круглый стол – научное мероприятие, с одной стороны, позволяющее участникам получить новые знания по обозначенной проблеме, а с другой стороны, обсудить спорные вопросы, высказать свои аргументы и мнения. В высшей школе традиционный формат круглых столов может различаться организационными формами проведения, что обусловлено поставленными целями (рис. 3.2).

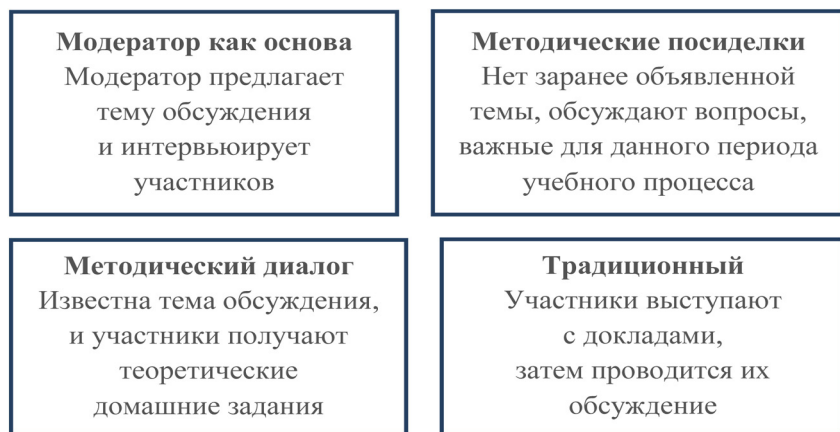


Рис. 3.2. Варианты организационных форм проведения круглых столов [6]

При организации межрегиональных и международных круглых столов в ВолгГМУ традиционный вариант методики проведения стал ведущим.

В 2023 г. два межрегиональных круглых стола были посвящены лучшим практикам и опыту наставнической деятельности в университете. Вопросы наставничества обсуждались с позиции помощи обучающимся в проектной деятельности. Центральная идея другого круглого стола отражала преемственность в работе ментора по этапам образовательного процесса, начиная с додипломного уровня до подготовки ординаторов и аспирантов. Особенность круглых столов, на которую обратили внимание участники, это представление разных взглядов спикеров. Мы признательны коллегам из Республики Беларусь, Малайзии за представленный опыт наставничества. Актуальные вопросы наставничества активно обсуждали участники – преподаватели ВолгГМУ и ПМФИ, а также представители Москвы, Санкт-Петербурга, Красноярска, Донецка, Омска и других городов. Наставничество как воспитательная технология рассматривалась в работе со студентами и с ординаторами. Так, студентка, возглавляющая кураторское движение в университете представила доклад о цельной системе подготовке кураторов и наставников силами самих студентов, о формировании у них качеств наставника. Проректор по молодежной политике и воспитательной работе ВолгГМУ акцентировал внимание участников на том, что проектное мышление является компетенцией современного студента. Интересной теме наставничества при дистанционном обучении студентов, актуальной как в дни пандемии, так и сейчас, посвятил свое выступление коллега из государственного медицинского университета Донецка. Наставничество в работе с ординаторами рассматривали через призму профессионального сопровождения начинающего врача в медицинской организации. Перечень разных, полезных выступлений можно продолжать еще долго. Круглые столы становятся площадкой для нетворкинга, помогают найти единомышленников, собрать участников проектной группы.

Традиция круглых столов выступает вектором личностно-профессионального развития педагогов-медиков, ибо их посещение

добровольное, а тематика актуальна. Преподаватели, из-за занятости в учебном процессе не участвовавшие в работе круглых столов, обратились с просьбой предоставить запись. Просьбу удовлетворили и теперь на странице Федеральной инновационной площадки сайта ВолгГМУ присутствуют записи круглых столов.

Научная библиотека ВолгГМУ не осталась в стороне от неформального повышения педагогической квалификации наших преподавателей и подготовила информативные, полезные виртуальные выставки, в том числе и выставку «Информационная поддержка института наставничества в проектной деятельности студентов», что служит подспорьем в практической работе наставников, позволяют оперативно получить ответ на интересующий вопрос.

В ВолгГМУ в процессе обучения преподавателей на цикле профессиональной переподготовки и циклах повышения педагогической квалификации применяется такая востребованная и интересная для преподавателей форма обучения, как мастер-классы. С одной стороны, мастер-классы стоят в расписании слушателей, проходящих повышение квалификации, то есть как формальное обучение, а с другой стороны, они открытые, и любой заинтересованный преподаватель или специалист по учебно-методической работе имеет возможность посещать их. По сути, идет интеграция формального и неформального обучения.

Методология мастер-классов универсальна и характеризуется рядом преимуществ. Преподаватели – участники мастер-классов получают возможность улучшать свои надпредметные и профессиональные компетенции, при этом передача опыта идет непосредственно из рук в руки от автора инновационного метода или новой методики. Мастер-класс способствует внедрению инновационных образовательных технологий, проходит в психологически комфортной обстановке профессионального общения в интерактивной форме как очно, так и в онлайн-формате.



Мастер-классы применительно к поддержке педагога в сфере наставничества можно определить двояко: как учебно-образовательные, так и учебно-профессиональные. Цель таких мастер-классов заключается в обмене опытом наставничества, развитии креативных способностей, знакомстве с лучшими примерами наставнической деятельности, и в конечном счете в повышении уровня профессионализма.

Приведем пример мастер-класса по проекту «Волгоград / Порт Саид – города героев» (14.11.2023 г.). Студенты и преподаватели ВолгГМУ обсудили создание международного проекта с привлечением зарубежных и отечественных студентов университета, получили пошаговую инструкцию разработки и выполнения международного проекта, обсудили с наставником преимущества и возможные риски.

Система поддержки научно-педагогических работников в области наставничества в процессе повышения квалификации показана на рис. 3.3.

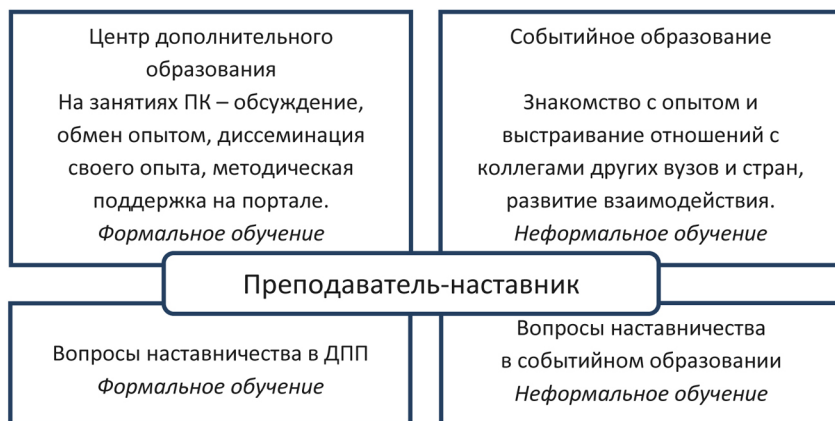


Рис. 3.3. Поддержка преподавателя в вопросах наставничества в процессе повышения квалификации

В коллективной монографии «Лучшие образовательные практики (кейсы) Волгоградского государственного медицинского университета», подготовленной научно-педагогическими работниками

ВолгГМУ, приводятся конкретные примеры наставничества, что также служит поддержкой института наставничества, помогает молодым коллегам перенимать инновационный опыт [4].

Таким образом, реализация поддержки преподавателей в сфере наставничества свидетельствует, что обращение к теме наставничества в формальном и неформальном форматах обучения помогает педагогам медицинского вуза освоить данную сложную педагогическую технологию в процессе повышения педагогической квалификации по разным дополнительным образовательным программам.



Литература

1. **Асмолов, А. Г.** Культурная антропология вариативного образования / А. Г. Асмолов, М. В. Левит. – Текст : электронный. – URL: www.macsi.ru/publikacii/kulturnaya-antropologiya.doc.

2. **Волкова, Н. В.** Образовательное событие – феномен и реконструкция инновационного образовательного опыта / Н. В. Волков. – Текст : непосредственный // Сибирский психологический журнал. – 2010. – № 36. – С. 42–45.

3. **Ковалева, Т. М.** Среда и событие: к дидактике тьюторского сопровождения / Т. М. Ковалева, М. Ю. Жилина. – Текст : непосредственный // Новые ценности образования. – 2010. – № 1 (43). – С. 84–91.

4. Лучшие образовательные практики (кейсы) Волгоградского государственного медицинского университета: коллективная монография / В. В. Шкарин, С. В. Поройский, В. И. Петров [и др.]; под ред. д. м. н. В. В. Шкарина. – Волгоград : Издательство ВолгГМУ, 2022. – 336 с.

5. **Скуднова, Т. Д.** Институт наставничества как социальный феномен / Т. Д. Скуднова. – Текст : электронный // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. – 2023. – № 1. – С. 258–263. – doi: 10.22394/2079-1690-1-1258-263.

6. **Шильцова, Т. А.** Методика проведения «круглого стола» как инновационная форма взаимодействия педагога и студентов / Т. А. Шильцова, И. С. Лебедева. – Текст : электронный // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 4. – С. 273–275. – URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=7009>.

3.3. ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ БЕРЕЖЛИВЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОАКТИВНОГО ПОДХОДА К КАЧЕСТВУ МЕДИЦИНСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В. Л. Аджиенко

Бережливые технологии нужно внедрять повсеместно, во всех отраслях экономики и социальной сферы.

В. В. Путин



Одной из ключевых целей трансформации системы здравоохранения России является повышение доступности и качества медицинской помощи, что во многом достигается путем внедрения бережливых технологий [6], а также применения принципов бережливого управления на всех уровнях работы медицинской организации [5]. Собственно, рост качества медицинской помощи прямо соответствует одному из принципов бережливого производства – стремлению к повышению ценности в процессах для потребителя услуг [5]. При этом качество любой продукции и услуг имеет не только объективные измеряемые характеристики, но и субъективную воспринимаемую потребителем ценность [7]. Технологии искусственного интеллекта находят свое применение при мониторинге факторов риска для здоровья населения, организации диспансеризации и персонифицированного диспансерного наблюдения, что позволяет предположить перспективность аналогичного персонифицированного подхода для оценки удовлетворенности пациента качеством медицинской помощи и последующих организационных улучшений первичной медико-санитарной помощи [1]. Владение медицинскими работниками методами управления качеством, понимание составляющих качества

медицинской деятельности позволяет своевременно реагировать на изменения потребностей пациента [7].

Проактивный подход к управлению качеством направлен на предотвращение ошибок, дефектов, брака – собственно, всех возможных нежелательных событий. Технически его отличие от реактивного подхода состоит в ранней диагностике отклонений от стандартных требований к процессам и применении специализированных инструментов предотвращения нежелательных событий. Учитывая тяжесть возможных последствий этих инцидентов, трудно переоценить практическую значимость проактивного подхода к качеству медицинской деятельности.

В качестве примера успешно применяемых в медицинских организациях инструментов бережливого производства в рамках проактивного подхода является метод встроенного качества. В контексте обучения персонала для формирования «петли качества», предупреждающей возникновение дефектов на различных этапах оказания медицинской помощи, необходимо обеспечить готовность медицинских работников к [7]:

- 1) эффективному самоконтролю путем стандартизации действий;
- 2) диагностике отклонений от установленных требований посредством визуализации;
- 3) применению инструментов предотвращения ошибок персонала и сбоев в работе оборудования.

Для уверенного владения указанными инструментами, а также другими методами бережливого производства медицинские работники должны проходить непрерывное обучение [3], которое позволит лучше идентифицировать и устранять причины дефектов при оказании медицинской помощи, оптимизируя процессы и использование ресурсов, что, в свою очередь, ведет к повышению качества и безопасности медицинской деятельности, эффективности работы, а также удовлетворенности пациентов помощью и медицинского персонала трудом.

Такое обучение необходимо всем категориям работников медицинских организаций, а не только врачебному и среднему

медицинскому персоналу. Особое значение имеет соответствующая подготовка и владение инструментами и принципами бережливого производства руководителями медицинских организаций. Центральным элементом обучения бережливым технологиям является практикоориентированный тренинг в формате «фабрики процессов». Использование «фабрики процессов» при обучении медицинских работников бережливым технологиям позволяет добиться более высоких результатов в практической деятельности, чем применение других интерактивных образовательных методов [8]. Высокая эффективность «фабрики процессов» обеспечивается изучением потребностей заказчика при подготовке структуры тренинга, что реализуется в форме предтренинговой диагностики в конкретной медицинской организации [4]. Индивидуальная диагностика потребностей конкретного обучающегося фактически обеспечивает персонализацию обучения. Формирование сценария тренинга происходит на основе результатов хронометража и всестороннего анализа исходного состояния процессов в медицинской организации-заказчике обучения – на «площадке». Затем выявленные и актуальные для заказчика проблемы визуализируются на карте потока создания ценности и становятся основой для отработки навыков в ходе раундов «фабрики процессов».

Полученные знания и навыки закрепляются обучающимися на «площадке» своей медицинской организации при реализации проектов по улучшениям конкретных процессов. Посттренинговое сопровождение проектной деятельности обучающихся при развертывании ими бережливых технологий на своих рабочих местах существенно улучшает результаты обучения и способствует достижению запланированного эффекта реализуемых в медицинских организациях проектов [6]. Фактически речь идет о наличии потребности в стратегическом и операционном консалтинге, гармонично дополняющем обучение на фабрике процессов. Представляется важным наличие преемственности при реализации обучения на «фабрике процессов» между образовательным процессом и последующим консалтингом. Вариантом проектного сопровождения медицинской организации при оптимизации внутриорганизационных процессов

на «площадке» является совместная реализация комплекса мероприятий, в которую вовлечены, с одной стороны, участники проектной команды организации-заказчика, с другой стороны, тренеры-консультанты «фабрики процессов». Такое посттренинговое сопровождение деятельности заказчика повышает результативность проектов по улучшениям за счет мотивации работников путем снижения страха неудач, развития личной инициативы и вовлеченности в изменения [6].

Существует значительная потребность медицинских организаций в консалтинге при реализации организационных изменений, направленных на повышение операционной эффективности, качества и безопасности медицинской деятельности [5], особую значимость имеет поддержка проектной деятельности медицинских организаций в части оценки экономической эффективности.

Бережливые технологии при их полноценном освоении и практическом развертывании обладают значительным трансформационным потенциалом как на уровне образовательной или медицинской организации, так и на личностном уровне – формируется бережливая личность, обладающая новым качеством мышления [2]. Эффективное обучение бережливым технологиям требует создания определенных условий, при которых владение ими может стать средством реализации амбициозных жизненных целей человека [2], а именно принципов обучения на основе хьютагоики, разработанных в соответствии с ценностями и принципами бережливого производства:

1. Первичность обучающегося и целенаправленность. Обучение имеет ярко выраженную персонализацию – сам обучающийся определяет, когда и где происходит учебный процесс. При этом применяется принцип бережливого производства «вытягивание», в соответствии с которым обучающийся получает знания и навыки по сформированному им запросу в том объеме и тогда, когда они ему необходимы и он их может воспринять. Компетенции формируются по мере появления у обучающегося конкретных потребностей в применении методов и инструментов бережливого производства, для достижения конкретной цели, выполнения конкретной задачи.

2. Системность обучения. Принцип предусматривает соответствие целей, содержания, методов обучения и оценки его результатов. Так, если целью обучения является формирование компетенций по применению бережливых технологий, то в содержательной части образовательная программа должна включать принципы и инструменты бережливого производства, в части методов опираться на интерактивные форматы обучения («фабрика процессов», проектная работа на «площадке», конкурс и т. п.), а результат обучения должен оцениваться по результатам реализованного обучающимся проекта.

3. Контекстность обучения. Обучение направлено на жизненно важные цели обучающегося, учитывает его социальные роли и профессиональную деятельность. Реализация этого принципа предполагает ознакомление с лучшими практиками и образцами из близких для обучающегося областей профессиональной деятельности, например, в форме экскурсий, в рамках которых наглядно и убедительно демонстрируется положительный опыт применения бережливых технологий.

4. Безотлагательность применения полученных знаний и навыков на практике. Принцип реализуется путем проведения части обучения непосредственно на «площадке». Сначала «фабрика процессов», затем непосредственно по завершению обучения на «фабрике процессов» результаты обучения закрепляются на «площадке» через реализацию проекта по улучшению.

5. Экологичность результатов и соблюдение ценностей бережливого производства. Важнейшие ценности бережливого производства («ориентация на создание ценности для клиента», «уважение к человеку», «время») прививаются обучающемуся через его действия на всех этапах образовательного процесса: от «фабрики процессов» к «площадке».

Персонализированное обучение бережливым технологиям на основе приведенных выше принципов меняет «режиссуру» учебного процесса [2]: обучающиеся приобретают свободу в своей образовательной активности, проявляющуюся не только в графике обучения, но и в обсуждениях, организации групповой

и проектной работы; приобретение знаний и навыков строится по принципу «вытягивания» – актуализируются потребности обучающихся, ими формулируется запрос, под запрос интерактивно формируются компетенции; учебные задания на «фабрике процессов» и на «площадке» выполняются в рабочих группах по 3–7 обучающихся с регулярной «защитой» результатов работы; в балансе активности «тренер – группа» преобладает активность группы обучающихся.

Таким образом, формирование компетенций, в частности направленных на проактивное решение проблем качества и безопасности медицинской деятельности, предполагает создание проактивной образовательной среды, ориентированной на персонализированное обучение. Важнейшим результатом такого обучения является не только приобретение обучающимися навыков профессиональной деятельности в части применения бережливых технологий и методов управления качеством, но и освоение таких «мягких» навыков, как работа в команде, эффективная коммуникация, стресс-менеджмент, а также метанавыков: способности учиться, когнитивной гибкости, целеполаганию, системному мышлению, варьированию уровнем своей активности, влиянию и принятию решений в условиях неопределенности.

Литература

1. Анализ ценностных составляющих удовлетворенности первичной медико-санитарной помощью взрослого населения: проспективное наблюдательное исследование / С. Д. Мазунина, С. Б. Петров, К. И. Мелконян, Д. В. Веселова. – Текст : электронный // Кубанский научный медицинский вестник. – 2023. – № 30 (2). – С. 44–53. – doi: 10.25207/1608-6228-2023-30-2-44-53.

2. **Давыдова, Н. С.** Методологические вопросы преподавания дисциплин в области бережливого управления в высшем учебном заведении: переход к хьютагогике и формированию метанавыков / Н. С. Давыдова. – Текст : непосредственный // Непрерывное дополнительное образование специалистов: тренды трансформации : материалы Всероссийской научно-практической

конференции, Киров, 28–29 сентября 2023 года. – Киров : Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кировский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, 2024. – С. 38–44. – EDN BOWCZI.

3. **Ильин, С. Н.** Вопросы андрагогики при формировании компетенций в области бережливого производства и управления современного специалиста в медицине / С. Н. Ильин. – Текст : непосредственный // Непрерывное дополнительное образование специалистов: тренды трансформации : материалы Всероссийской научно-практической конференции, Киров, 28–29 сентября 2023 года. – Киров : Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кировский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, 2024. – С. 68–73. – EDN UVRAFT.

4. **Мазунина, С. Д.** Формирование бережливых компетенций у работников здравоохранения через возможности учебно-методического центра «Фабрика процессов» / С. Д. Мазунина, Л. В. Исакова. – Текст : непосредственный // Непрерывное дополнительное образование специалистов: тренды трансформации : материалы Всероссийской научно-практической конференции, Киров, 28–29 сентября 2023 года. – Киров: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кировский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, 2024. – С. 44–8. – EDN OOSTP.

5. Опыт проведения стратегических сессий для повышения качества внедрения бережливых технологий в медицинских организациях Краснодарского края: обсервационное одномоментное исследование / С. Н. Алексеенко, Е. Ф. Филиппов, И. Н. Каграманян [и др.]. – Текст : электронный // Кубанский научный медицинский вестник. – 2024. – № 31 (2). – С. 15–26. – doi: 10.25207/1608-6228-2024-31-2-15-26.

6. Проектное сопровождение медицинских организаций, реализующих федеральный проект «Новая модель медицинской

организации, оказывающей первичную медико-санитарную помощь» / К. И. Мелконян, Д. В. Веселова, С. Д. Мазунина, Ю. В. Пидшморга. – Текст : непосредственный // Волгоградский научно-медицинский журнал. – 2023. – Т. 20, № 4. – С. 58–61. – EDN TBQCCLL.

7. Теоретические и практические аспекты обеспечения надлежащего уровня качества медицинской деятельности в контексте концепции бережливого управления / Н. С. Давыдова, С. Д. Мазунина, Н. П. Позмогова [и др.]. – Текст : непосредственный // Менеджмент качества в медицине. – 2021. – № 3. – С. 38–42. – EDN KUBWWA.

8. **Францева, В. О.** Оценка эффективности обучения по формированию навыков проектного менеджмента в сфере охраны здоровья посредством «фабрики процессов» / В. О. Францева, А. Б. Данаев. – Текст : электронный // Методология и технология непрерывного профессионального образования. – 2022. – № 2(10). – С. 51–55. – doi: 10.24075/MTCPE.2022.024.

3.4. РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЭФФЕКТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Д. В. Михальченко, Р. А. Кудрин

Нет такого человека, которому бы нечему было поучиться в области межличностных отношений.

Р. А. Шнаппауф



Психофизиологические особенности современной образовательной коммуникации в высшей школе

В настоящее время образовательные организации, независимо от их уровня и профиля, все сильнее испытывают на себе влияние научно-технического прогресса, темпы которого увеличиваются с каждым годом.

В частности, это проявляется в цифровизации и повышении роли автоматизированных систем, в том числе основанных на технологиях искусственного интеллекта и дополненной реальности. Кроме того, происходит неуклонное увеличение объема информации, которую современные преподаватели и студенты вынуждены воспринимать и обрабатывать в рамках образовательной коммуникации.

В данном случае реализуется взаимодействие в системе «человек – человек», то есть формируются социальные отношения и связи, создающие оптимальную среду для личностного и профессионального становления человека. При этом, как известно, профессиональная деятельность преподавателя и студента в медицинском вузе характеризуется высокой напряженностью труда в связи с комплексным влиянием интеллектуальных, эмоциональных и сенсорных нагрузок, а также особого режима взаимодействия, обусловленного спецификой данной сферы [49].

В современных условиях повышенные нагрузки на всех участников образовательной коммуникации обусловлены высокой личной ответственностью за результат труда, значительной изменчивостью условий социальной среды вуза, а также необходимостью постоянного межличностного взаимодействия между преподавателями и студентами [38, 41, 52].

Безусловной особенностью образовательной коммуникации между наставником и обучающимся при осуществлении педагогической и учебной деятельности, соответственно, является их когнитивный характер, что подразумевает постоянный процесс двустороннего обучения [20, 36]. Другими словами, преподаватель не только обучает студента в рамках реализуемой дисциплины, но и сам приобретает новые компетенции, необходимые для достижения нужного результата. Когнитивные способности участников образовательной коммуникации являются основой интеллектуальной составляющей их профессиональной и учебной деятельности, определяя способности к вербальному общению, перцепции, рассуждениям и умозаключениям, а также к решению проблем [65].

В сфере межличностной образовательной коммуникации между преподавателем и студентом для достижения оптимального уровня взаимодействия в социуме в настоящее время большое внимание уделяется таким навыкам, как понимание своих и чужих эмоций, распознавание причин их возникновения и способность регулировать. На наш взгляд, это вполне обосновано, поскольку многочисленные научные исследования в области психо- и нейрофизиологии убедительно показывают, насколько высока в современных условиях значимость правильного распознавания эмоциональных проявлений и способности управлять ими для достижения высоких результатов в профессиональной деятельности [7, 25, 42]. По мнению ряда исследователей, хорошая способность к адаптации к разнообразным событиям и ситуациям, возникающим в процессе осуществления образовательной коммуникации, невозможна без развитого эмоционального интеллекта [18, 47].

Не стоит забывать также о том, что понимание и контроль эмоций играют ключевую роль в адекватном реагировании на психосоциальную нагрузку с акцентом на сохранение здоровья преподавателя и студента. Кроме того, в ряде публикаций отмечается, что эмоциональный интеллект выполняет сдерживающую функцию, предупреждая развитие синдрома эмоционального выгорания, являясь маркером профессиональной эффективности и психосоциального благополучия [7, 11, 27, 55].

Специалистами в области психологии и психофизиологии уже давно ведутся поиски способностей человека, которые в отличие от традиционно выделяемого общего интеллекта связаны с социально-эмоциональной сферой психики. Признанные авторитеты в области психологии интеллекта, такие как Э. Торндайк, Ч. Спирмен, Д. Векслер, Д. Гилфорд, утверждали, что люди различаются по своим способностям понимать других людей и управлять ими, то есть действовать разумным образом в человеческих отношениях [74]. В последнее время в научной литературе стало появляться все больше работ, посвященных способностям человека в социальной и эмоциональной областях. При этом в центре интереса этих исследований неизменно оказывался эмоциональный интеллект.

Понятие эмоционального интеллекта соответствует теории множественного интеллекта Г. Гарднера, особенно его представлениям относительно межличностного и внутриличностного интеллекта [62]. Некоторые авторы считают, что эмоциональный интеллект связан с эмоциональными явлениями с точки зрения процессов переработки информации, что нашло свое подтверждение при разработке научных моделей академического интеллекта [66].

По нашему мнению, использование концепции эмоционального интеллекта целесообразно в качестве психофизиологической основы для разработки персонифицированного, человекоцентричного подхода к повышению эффективности образовательной коммуникации преподавателя и студента в современных условиях.

**Предпосылки к повышению эффективности
образовательной коммуникации в высшей школе
на основе концепции эмоционального интеллекта**

Понятие «эмоциональный интеллект» содержит в себе два принципиально новых аспекта в развитии теории интеллекта. Во-первых, само название содержит в себе плохо сочетающиеся до недавних пор понятия – «эмоциональный» и «интеллект». То есть в термине эмоциональный интеллект сочетаются аффективная и рациональная сферы деятельности человека, которые ранее в науке традиционно разделялись и противопоставлялись. Однако никакого противоречия здесь нет, поскольку понятие «эмоциональный интеллект» подразумевает возможность погрузиться в собственные эмоции, чтобы осознать и почувствовать их, а также показывает необходимость рационального анализа эмоций и принятия решений на этой основе.

Кроме того, эмоциональный интеллект позволяет управлять своими эмоциями. В парадигме традиционной психологии возникновением эмоций управлять невозможно, поскольку этот процесс непосредственно связан с нормальной физиологией человека [53]. Казалось бы, в этом случае и самими эмоциями управлять нельзя. Однако это не так, поскольку управление эмоциями – это навык, который можно и нужно развивать, что подтверждается данными многих научных исследований [2, 12, 34].

Термин эмоциональный интеллект (Emotional Intelligence – EI) пользуется большой популярностью не только среди ученых, но и среди топ-менеджеров, но в науке, по-прежнему, не существует четкого определения этого понятия. Впервые обозначение EQ (Emotional Quotient – коэффициент эмоциональности) (по аналогии с IQ – Intelligence Quotient – коэффициент интеллекта) ввел в обращение клинический физиолог R. Bar-On (1988). Затем J. D. Mayer, P. Salovey и D. R. Caruso (1990) предложили использовать понятие «эмоциональный интеллект» [68]. По их авторитетному мнению, эмоциональный интеллект – это совокупность ментальных качеств человека, которые способствуют осознанию и пониманию собственных эмоций и эмоций окружающих. Эмоциональный интеллект является

логическим продолжением социального интеллекта и включает в себя способность наблюдать свои и чужие эмоции, различать их и использовать эту информацию для управления мышлением и действиями.

В работе J. D. Mayer, P. Salovey, D. R. Caruso (1990) впервые описана структура эмоционального интеллекта (табл. 3.1) [67]. Позднее она была дополнена представлением о том, что эмоции содержат информацию о взаимодействии человека с другими людьми или предметами, причем изменение этих связей влечет за собой изменение эмоций, переживаемых по этому поводу [69].

Таблица 3.1

Структура эмоционального интеллекта [67]

Идентификация и выражение эмоций	Регуляция эмоций	Использование эмоций в мышлении и деятельности
• собственных (вербальное или невербальное); • других людей (невербальное восприятие или эмпатия)	• собственных; • других людей	• гибкое планирование; • творческое мышление; • переключение внимания; • мотивация

Согласно исследованиям Д. Гоулмана (1996, 2005), IQ, измеренный с помощью различных тестов, оказывает влияние на успешность руководящей деятельности человека с вероятностью в среднем лишь 15 % (от 4 до 25 %), в то время как EQ имеет решающее значение для работы в системах управления, определяя ее эффективность с вероятностью до 85 % [12, 13]. Для всех остальных видов трудовой деятельности соотношение влияния EQ и IQ на результативность работы составляет 66 и 33 % соответственно [44]. Согласно результатам многих других исследований, именно эмоциональный интеллект (EI) и его коэффициент (EQ) имеют особое значение для общей результативности работы в различных сферах [30, 31, 40, 50].

Актуальность разработки персонифицированного, человекоцентричного подхода к оптимизации образовательной коммуникации обусловлена, прежде всего, необходимостью снижения

нервно-психической напряженности у преподавателей и студентов современной высшей школы. Дальнейшее изучение вклада эмоциональной и когнитивной сфер, а также их физиологического обеспечения в общий результат педагогической деятельности преподавателя вуза позволит уменьшить общую степень напряжения регуляторных механизмов. Также требуют уточнения данные о роли различных психофизиологических процессов в формировании способности индивида принимать адекватные поставленным задачам решения, в том числе связанные с профессиональной деятельностью в сфере высшего образования. Представляется актуальной разработка алгоритмов определения общего уровня и структуры эмоционального интеллекта с последующей его коррекцией с целью оптимизации решения когнитивно-осложненных задач образовательной коммуникации. Кроме того, решение упомянутых проблем особенно актуально для сферы высшего образования, работники которой в значительной степени подвержены эмоциональному стрессу и профессиональному выгоранию.

Научная новизна данного подхода определяется целым рядом аспектов. Сама проблематика эмоционального интеллекта стала объектом активных научных разработок только в последние три десятилетия как в России, так и за рубежом. Сейчас весьма актуально проведение междисциплинарных исследований, в которых предметом изучения впервые станет исследование различных аспектов объективации эмоциональной (EQ) и когнитивной сфер (IQ) в условиях образовательной коммуникации преподавателя и студента высшей школы. Не стоит забывать о необходимости разработки физиологических основ указанного вида деятельности с учетом функциональных особенностей участников системы «человек – человек», в том числе биоэлектрической активности головного мозга, вариабельности сердечного ритма, особенностей респираторной системы и др.

Использование методологии различных областей знания (медицины, социологии, гуманитарных наук) позволит получить интегрированное представление о структуре эмоционального интеллекта и его роли в достижении результатов деятельности,

типах и уровне эмоционального интеллекта преподавателя и студента высшей школы, эмоциогенных событиях, повышающих когнитивную нагрузку обучения, а также определить способы повышения эмоциональной компетентности всех участников образовательного процесса в вузе.

При разработке персонифицированного, человекоцентричного подхода к подготовке специалистов в академической среде представляется актуальным решение ряда задач. На основе социолингвистических методов необходимо изучение особенностей взаимодействия преподавателя и студента в ходе обучающей коммуникации и диагностика проблем, препятствующих достижению ее высокой эффективности. Кроме того, на коммуникативном уровне целесообразно установить типологические особенности эмоционального интеллекта преподавателей и студентов. С использованием методов функциональной диагностики необходима оценка параметров физиологического обеспечения эмоционального и психометрического интеллекта, а также степени их влияния на результат образовательной коммуникации педагогических работников и студентов высшей школы.

Применение современных методов математического моделирования и генеративных технологий поможет созданию модели коммуникативного поведения преподавателей и студентов с различным уровнем эмоционального интеллекта и его физиологического обеспечения при решении когнитивно-осложненных задач на фоне повышенной эмоциогенной нагрузки. Выявленные психофизиологические особенности могут быть использованы для построения модели оптимального взаимодействия преподавателя со студентом. Апробация результатов исследования позволит предложить стратегии развития эмоционального интеллекта у преподавателей и студентов со средним и низким его уровнями для оптимального уровня взаимодействия и повышения результативности образовательной коммуникации.

Следовательно, актуальной проблемой современной физиологии труда и психофизиологии является разработка методологии эффективного решения когнитивно-осложненных задач в рамках

образовательной коммуникации при действии эмоциогенной нагрузки в высшем учебном заведении на основе типологических особенностей эмоционального интеллекта преподавателя и студента. При этом особое внимание следует уделить влиянию эмоционального интеллекта в условиях эмоциогенной нагрузки на общую эффективность работы профессорско-преподавательского состава вуза, а также способам ее немедикаментозной коррекции.

Образовательная коммуникация в высшей школе как результат эмоционального интеллекта

Как уже отмечалось, современная высшая школа, независимо от профессиональной направленности, предъявляет все более высокие требования не только к абитуриентам и студентам, но и профессорско-преподавательскому составу [48]. Поскольку трудовая деятельность педагогов вузов неразрывно связана с необходимостью профессиональной обучающей коммуникации в условиях действия стрессогенных факторов, возникает опасность профессионального выгорания уже через 5 лет работы [14, 16, 26]. В связи с этим весьма актуальным является поиск научно обоснованных и эффективных способов оптимизации образовательного процесса.

В качестве нового подхода в данной сфере ряд авторов считают целесообразным переход к проектной деятельности, одним из ключевых факторов в реализации которой является интеллект [43]. Причем в данном контексте под термином «интеллект» понимают его так называемую педагогическую разновидность, включающую в себя психометрический, социальный, эмоциональный и другие виды интеллекта.

Высокий уровень эмоционального интеллекта является одним из ключевых профессионально важных качеств специалиста любого профиля, в том числе преподавателя вуза [3]. При этом физиологическое обеспечение EQ, за редким исключением, оказывается за пределами внимания исследователей, как и нейрофизиологические механизмы, лежащие в основе функционирования и взаимодействия эмоциональной и когнитивной сфер человека [54].

В современных условиях профессиональная коммуникация в сфере высшего образования имеет междисциплинарный характер [32, 70]. Она включает в себя не только психологический, информационно-технологический и организационно-управленческий компоненты, но и лингвориторическую и ценностно-мировозренческую составляющие [32]. При этом профессиональная компетентность преподавателя во многом зависит от его самосознания, личностного потенциала и эмоционального интеллекта, в том числе в условиях инклюзивного обучения [7, 15, 18].

В условиях цифровизации образования преподаватель высшей школы помимо традиционных функций создателя образовательного авторского контента, лектора, ментора, организатора образовательной деятельности приобретает новые для себя роли, в том числе фасилитатора, исследователя, драйвера, аналитика достижений [9]. Поэтому такие высокие требования к преподавателю вуза делают необходимым постоянное самосовершенствование наставника, в том числе повышение его профессионального мышления и эмоциональной компетентности [19, 23].

Многие исследователи в своих работах отмечают, что высокий уровень эмоционального интеллекта является одним из ключевых факторов личностного роста субъектов образовательного процесса [5, 21, 47]. При этом культура как профессиональной деловой, так и обучающей коммуникации в условиях действия стрессогенных факторов является одной из ведущих целей современного высшего образования [6, 33, 39]. Соответственно, эмоциональный интеллект и его физиологическое обеспечение выступают профессионально важными качествами преподавателя вуза не только для разрешения, но и для предупреждения конфликтов со студентами во время образовательного процесса, что особенно важно в условиях продолжающейся цифровизации высшей школы [17, 24, 25, 51]. Кроме того, высокий уровень EQ является существенным фактором персонификации образовательного процесса [4].

Следовательно, развитие EQ способствующее активизации потенциала человека в целом, вместе с тем позволит увеличить эффективность коммуникативной обучающей деятельности

педагога высшей школы, уменьшит число конфликтов со студентами, а также уровень нервно-психического напряжения во время работы [8, 22].

Существенная научная значимость обозначенной проблемы заключается также в необходимости дальнейшего развития научных представлений о когнитивных, эмоциональных и физиологических особенностях человека, их тесной взаимосвязи и взаимовлиянии, поиске возможностей комплексного воздействия на них с целью коррекции поведения и повышения эффективности трудовой деятельности индивида. Междисциплинарный характер исследований по данной теме позволит расширить знания об эмоциональном интеллекте, уточнить его сложную природу, указывающую одновременно на связь с эмоциональной и когнитивной сферами психической деятельности, а также их физиологическим обеспечением. Кроме того, представляется важным установить те сферы социальной жизни, где влияние эмоционального интеллекта на результат деятельности наиболее выражено.

Помимо прочего актуальность данной проблематики обусловлена необходимостью дальнейшего изучения взаимосвязи между эмоциональным и психометрическим интеллектом, раскрытия психо- и нейрофизиологических механизмов, лежащих в их основе. Это позволит установить ключевые факторы, влияющие на способность индивида принимать адекватные поставленным задачам решения, а также поможет разработать алгоритмы для диагностики и коррекции выявленных профессионально важных качеств педагога высшей школы.

Внедрение указанных разработок в практику позволит повысить общую эффективность профессиональной деятельности педагога высшей школы, снизить его нервно-психическое напряжение и количество конфликтных ситуаций при коммуникации со студентами. Кроме того, применение полученных результатов будет способствовать развитию эмоциональной и когнитивной сфер психической деятельности индивида, его более успешной интеграции в профессиональную среду вуза, а также приведет к улучшению экологичности условий труда работников высшего образования.

Методики оценки и развития эмоционального интеллекта

Существующие методики оценки эмоционального интеллекта традиционно базируются на различных теоретических моделях. При этом уровень эмоционального интеллекта и его структура, как правило, изучаются с использованием следующих психодиагностических инструментов:

- шкала особенностей метанастроения (Trait Meta Mood Scale) [61];
- опросник эмоционального интеллекта (Emotional Intelligence Survey) [60];
- профиль эмоционального интеллекта рабочей группы (Workgroup Emotional Intelligence Profile) [76];
- WEIS (Wong and Law Emotional Intelligence Survey) [75];
- SREIS (Self Report Emotional Intelligence Scale) [73];
- тест MSCEIT v. 2.0 [68].

Поскольку Д. Гоулман добавил черты личности в смешанную модель эмоционального интеллекта, то основанные на ней методики чаще всего представлены следующими инструментами:

- опросник EQ-i 2.0 (Bar-On Emotional Quotient Inventory) [57, 58];
- ECI (Emotional Competence Inventory) [63];
- TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire [71];
- опросник EQ Николаса Холла [64];
- ЭмиQ [35];
- «ЭМИн» [28, 29];
- опросник ЭИ (ОИЭ) К. Барчард [56] в адаптации Г. Г. Князева, Л. Г. Митрофановой и О. М. Разумниковой [1].

Из представленных выше перечней методик для измерения эмоционального интеллекта отечественными специалистами наиболее широко применяются опросник EQ Н. Холла, самоотчетная методика SREIT, ЭмиQ, тест ЭМИн и опросник эмоционального интеллекта (ОИЭ). Зарубежные исследователи чаще всего используют: опросники EQ-i 2.0, TEIQue, MSCEIT v. 2.0.

При наличии большого количества разнообразных методик оценки эмоционального интеллекта представляется целесообразным ориентироваться на модель, предложенную авторами

этой оригинальной концепции. В ее основе лежат представления об эмоциональном интеллекте как совокупности способностей [68], с учетом психозволюционной теории эмоций [72]. Методика MSCEIT v. 2.0 (The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test) – это стандартизированный тест для валидного и надежного измерения эмоционального интеллекта [69]. Однако у российских респондентов ряд вопросов, как правило, вызывает определенные сложности в связи с различным менталитетом и другими национальными особенностями. В связи с этим группой исследователей была предложена первая отечественная задачная методика оценки эмоционального интеллекта, адаптированная для российских респондентов, – тест эмоционального интеллекта (ТЭИ) [45, 46]. Согласно авторам данной методики, эмоциональный интеллект имеет определенные особенности в различных профессиональных сферах. В общем случае шкала профессионального эмоционального интеллекта имеет пятиуровневую градацию (табл. 3.2).

Таблица 3.2

Шкала профессионального эмоционального интеллекта [46]

Количество баллов	Качественная оценка
≤ 69	Низкий уровень эмоционального интеллекта – «Необходимо развитие»
70–89	Низкий уровень эмоционального интеллекта – «Рекомендуется развитие»
90–109	Средний уровень эмоционального интеллекта – «Компетентность»: • 90–95 – область нижних значений уровня; • 96–99 – область умеренных значений; • 100–109 – область высоких значений
110–129	Высокий уровень эмоционального интеллекта – «Профессионал»
≥130	Высокий уровень эмоционального интеллекта – «Эксперт»

Для эффективной образовательной коммуникации в высшей школе уровень эмоционального интеллекта преподавателя должен соответствовать высокому уровню («Профессионал» или «Эксперт»), то есть значение EQ должно превышать 109 баллов по шкале ТЭИ. Вместе с тем уровень эмоционального интеллекта студента, как правило, оказывается ниже, чем у преподавателя, что подразумевает развитие данного показателя с помощью специальных методик.

Программу развития профессионального эмоционального интеллекта у всех участников образовательной коммуникации условно можно разделить на три этапа: 1) измерение исходного уровня эмоционального интеллекта; 2) развитие эмоционального интеллекта; 3) контроль достигнутого уровня эмоционального интеллекта.

Собственно развитие эмоционального интеллекта подразумевает выполнение ряда психофизиологических упражнений (табл. 3.3) с использованием таких методик, как «Мой эмоциональный портрет», «Идентификация эмоций», «Азбука эмоций», «Эмоция вслух», «Квадрант эмоций», «Дневник эмоций», «Календарь эмоций», а также просмотр художественных и мультипликационных фильмов, рекомендованных для лучшего понимания основ эмоционального интеллекта [10].

Таблица 3.3

**Схема развития эмоционального интеллекта
на примере системы «врач – пациент» [37]**

Этапы схемы	Фокус на пациента	Фокус на врача
Идентификация	Какая эмоция у пациента?	Какая эмоция у врача?
Понимание	Почему пациент так реагирует?	Почему врач так реагирует?
Использование	Как эмоция пациента помогает успешному лечению?	Как эмоция врача помогает успешному лечению?
Управление	Как переключить эмоцию пациента на более полезную?	Как переключить собственную эмоцию врача на более полезную?

Таким образом, концепция эмоционального интеллекта удачно дополняет и расширяет традиционное понятие «чистого интеллекта» (IQ) новыми знаниями о роли эмоций в эффективности трудовой деятельности человека. Кроме того, в перспективе она должна объяснить когнитивные и нейронные процессы, которые определяют индивидуальные различия в области эмоционального интеллекта, а следовательно, – и различия в эффективности профессиональной деятельности. Также концепция эмоционального интеллекта должна объяснить, как связаны индивидуальные различия уровня EQ человека с адаптацией. Ответ на этот вопрос не всегда очевиден, так как иногда высокая выраженность некоторых компонентов эмоционального интеллекта не приводит к благоприятным для субъекта последствиям. Так, люди с высокоразвитой способностью к пониманию эмоций других, будут чувствительны и к положительным, и к отрицательным эмоциональным состояниям, что в стрессовых ситуациях приводит к повышенному уровню тревоги [59].

С учетом изложенного выше, очевидно, что эмоциональный интеллект играет весьма заметную роль в эффективной образовательной коммуникации преподавателя и студента в современной высшей школе, являясь одним из ключевых профессионально важных качеств.

Литература

1. Адаптация русскоязычной версии опросника эмоционального интеллекта / Г. Г. Князев, Л. Г. Митрофанова, О. М. Разумникова, К. Барчард. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2012. – Т. 33, № 4. – С. 112–120. – EDN PDDBTN.
2. **Андреева, И. Н.** Биологические и социальные предпосылки эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева. – Текст : непосредственный // Когнитивная психология : сб. ст. / под ред. А. П. Лобанова, Н. П. Радчиковой. – Минск : БГПУ, 2006. – С. 7–11.
3. **Асадова, Н. М. Г.** Роль эмоционального интеллекта в формировании навыков решения проблем и принятия решений / Н. М. Г. Асадова. – Текст : непосредственный // Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути

и способы их решения : сборник материалов VI Международной научно-практической конференции, Дербент, 27 февраля 2023 года / Дербентский филиал ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». – Махачкала : Издательство АЛЕФ, 2023. – С. 537–542. – EDN MCFKQF.

4. **Афанасьев, И. В.** Профессиональное развитие преподавателя вуза в условиях реализации персонифицированных программ дополнительного профессионального образования / И. В. Афанасьев. – Текст : непосредственный // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2021. – № 2. – С. 450–469. – EDN EDHYDT.

5. **Берберян, А. С.** Эмоциональный интеллект как личностный ресурс развития в контексте экзистенциально-гуманистической парадигмы высшего образования / А. С. Берберян. – Текст : непосредственный // Методология современной психологии. – 2022. – № 16. – С. 14–21. – EDN KEJXWM.

6. **Блинникова, И. В.** Оценка эмоциогенных ситуаций: вклад осознанности и эмоционального интеллекта / И. В. Блинникова, А. Н. Бобков. – Текст : непосредственный // Психология стресса и совладающего поведения: устойчивость и изменчивость отношений, личности, группы в эпоху неопределенности : материалы VI Международной научной конференции, Кострома, 22–24 сентября 2022 года. – Кострома: Костромской государственный университет, 2022. – С. 89–94. – EDN PQIIXI.

7. **Бусыгина, Т. А.** Исследование взаимосвязи профессиональной идентификации преподавателя вуза с показателями эмоционального интеллекта / Т. А. Бусыгина. – Текст : электронный // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2023. – № 1 (62). – С. 90–97. – doi: 10.26456/vtspyped/2023.1.090. – EDN CLQSWU.

8. Вариабельность сердечного ритма при различном эмоциональном интеллекте у медработников ПЦР-лабораторий / В. В. Шкарин, Д. В. Орлов, Р. А. Кудрин, А. И. Робертус. – Текст : электронный // Вестник Волгоградского государственного медицинского университета. – 2023. – Т. 20, № 2. – С. 161–167. – doi: 10.19163/1994-9480-2023-20-2-161-167. – EDN ZFOTAZ.

9. **Гилева, К. В.** Профессиональные роли преподавателя вуза в условиях цифровой трансформации образования / К. В. Гилева. – Текст : электронный // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения: Гуманитарные исследования. – 2021. – № 3(11). – С. 70–75. – doi: 10.52170/2618-7949_2021_11_70. – EDN ZTBGVX.

10. **Гильмутдинова, Д. Д.** Эмоциональный интеллект в цифровой среде: инструменты развития: методические рекомендации / Д. Д. Гильмутдинова, В. Г. Каримова, А. И. Матвеева ; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2022. – 36 с. – EDN MBZFJT. – Текст : непосредственный.

11. **Гордиенко, В. Н.** Эмоциональный интеллект педагогов: Теория, эксперимент и практика / В. Н. Гордиенко, Т. И. Солодкова. – Саратов : Вузовское образование, 2017. – 178 с. – EDN YSGMNL. – Текст : непосредственный.

12. **Гоулман, Д.** Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки ; пер. с англ. – Москва : Альпина Бизнес Букс, 2005. – 301 с. – Текст : непосредственный.

13. **Гоулман, Д.** Эмоциональный интеллект. Почему это может быть важнее, чем IQ / Д. Гоулман. – Bloomsbury, 1996. – Текст : непосредственный.

14. **Гукаленко, О. В.** Динамика эмоционального интеллекта как ресурса совладающего поведения будущих специалистов социально-образовательной сферы / О. В. Гукаленко. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 6-1. – С. 92. – doi: 10.17513/spno.32358. – EDN GMWZKE.

15. **Гуськова, А. Г.** Личностный потенциал и эмоциональный интеллект преподавателя как ценная профессиональная компетенция / А. Г. Гуськова. – Текст : непосредственный // Общество, политика, финансы: Материалы российской научно-технической конференции, Новосибирск, 22–23 апреля 2021 года. – Новосибирск : Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики, 2021. – С. 88–91. – EDN BRMMBW.

16. **Додуева, О. Ф.** Профилактика эмоционального выгорания преподавателей образовательных организаций высшего образования ФСИН России (на примере ВЮИ ФСИН России) / О. Ф. Додуева, В. В. Степанова. – Текст : электронный // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2021. – № 3 (226). – С. 47–57. – doi: 10.51522/2307-0382-2021-226-3-47-57. – EDN GIIKGA.

17. **Домашев, А. Н.** Конфликты в сфере высшего образования в перспективе взаимоотношений преподавателя и студента / А. Н. Домашев, Е. Е. Горшунова. – Текст : непосредственный // Научно-педагогический журнал «Учитель Алтая». – 2019. – № 1. – С. 11–15. – EDN BFIZER.

18. **Жаринов, А. В.** Эмоциональный интеллект педагога как фактор успешной профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования / А. В. Жаринов. – Текст : непосредственный // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2022. – № S6 (41). – С. 137–139. – EDN NTWXMJ.

19. **Завьялова, В. А.** Роль профессионального мышления в формировании профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования / В. А. Завьялова, Н. В. Ронжина. – Текст : электронный // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2023. – № 1(88). – С. 11–15. – doi:10.51904/2306-8329_2023_88_1_11. – EDN DXQWFY.

20. **Кац, А. С.** Когнитивные стили современных педагогов: от дефиниции к реализации / А. С. Кац. – Текст : электронный // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2020. – № 3(108). – С. 176–182. – doi: 10.37972/chgpru.2020.108.3.020. – EDN LLVVXL.

21. **Кедровская, В. А.** Роль эмоционального интеллекта в профессиональной деятельности педагога в современном учебном заведении / В. А. Кедровская, М. А. Смирнова. – Текст : непосредственный // Студенческий форум. – 2021. – № 22–1 (158). – С. 29–31. – EDN HJFCQI.

22. **Кирпичева, В. В.** Эмоциональный интеллект: модели эмоционального интеллекта, эффективные способы развития эмоционального интеллекта / В. В. Кирпичева. – Текст : непосредственный //

Психологические и педагогические основы интеллектуального развития: Сборник статей Международной научно-практической конференции, Саратов, 01 марта 2023 года. – УФА : Общество с ограниченной ответственностью «Аэтерна», 2023. – С. 53–61. – EDN OCQDGF.

23. **Конаш, О. В.** Эмоциональный интеллект как условие профессионального развития преподавателя вуза / О. В. Конаш. – Текст : непосредственный // Современные тенденции образовательного процесса в медицинском университете : сборник материалов научно-практической конференции с международным участием ; Гродно, 29 мая 2020 года / отв. ред. В. В. Лелевич. – Гродно : Гродненский государственный медицинский университет, 2020. – С. 82–85. – EDN XYUTVU.

24. **Корякина, И. В.** Роль эмоционального интеллекта в профессиональной деятельности педагога / И. В. Корякина, К. Д. Корякина. – Текст : непосредственный // Научный альманах. – 2019. – № 8-1 (58). – С. 235–236. – EDN UPUUNC.

25. **Кружкова, О. В.** Особенности эмоционального интеллекта педагогов в условиях цифровизации образования / О. В. Кружкова, А. И. Матвеева. – Текст : электронный // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2021. – № 4. – С. 304–311. – doi:10.33910/herzenpsyconf-2021-4-37. – EDN PWBIZB.

26. **Кубекова, А. С.** Когнитивно-поведенческая терапия как способ профилактики эмоционального выгорания для преподавателей вузов / А. С. Кубекова. – Текст : непосредственный // Научный аспект. – 2022. – Т. 5, № 4. – С. 573–576. – EDN VBLLLP.

27. **Кудрин, Р. А.** Эмоциональный интеллект операторов с различным хронотипом / Р. А. Кудрин, А. В. Плотникова. – Волгоград : Волгоградский государственный медицинский университет, 2022. – 164 с. – EDN IPNORA. – Текст : непосредственный.

28. **Люсин, Д. В.** Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн / Д. В. Люсин. – Текст : непосредственный // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22.

29. **Люсин, Д. В.** Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин. – Текст : непосредственный //

Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – С. 29–36.

30. **Мамедова, У. Р.** Роль эмоционального интеллекта преподавателя в управлении учебно-воспитательным процессом / У. Р. Мамедова. – Текст : электронный // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2023. – № 2 (64). – С. 36–41. – doi: 10.46845/2071-5331-2023-2-64-36-41. – EDN XYCEZK.

31. **Медведева, В. С.** Роль и значение эмоционального интеллекта в жизни человека и его профессиональной деятельности / В. С. Медведева, О. С. Ефимова. – Текст : непосредственный // Вопросы гуманитарных наук. – 2021. – № 3(114). – С. 102–105. – EDN QSEIPR.

32. **Морохова, О. А.** Педагогическая модель формирования основ профессиональной коммуникации преподавателя высшей школы в рамках дополнительного профессионального образования / О. А. Морохова. – Текст : непосредственный // Вестник современных исследований. – 2019. – № 3.6 (30). – С. 108–112. – EDN ZKFKFQ.

33. **Настуев, Э. Б.** Структура профессиональной компетентности преподавателя системы высшего образования в обеспечении качества образования / Э. Б. Настуев. – Текст : непосредственный // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2020. – № 3. – С. 23–27. – EDN VJLSKT.

34. **Овсянникова, В. В.** Роль когнитивных факторов в распознавании эмоциональных состояний : автореф. дис. ... канд. мед. наук / Овсянникова Виктория Владимировна. – Москва, 2007. – 26 с. – Текст : непосредственный.

35. **Орел, Е. А.** Опыт разработки теста эмоционального интеллекта 3MIQ / Е. А. Орел. – Текст : непосредственный // Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – С. 297–307.

36. **Перышкова, С. А.** Когнитивная репрезентация процесса взаимопознания преподавателя и студентов в образовательном

пространстве вуза / С. А. Перышкова. – Текст : электронный // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2020. – Т. 19, № 3(45). – С. 25–30. – doi: 10.20310/1810-231X-2020-19-3(45)-25-30. – EDN CSENPO.

37. **Пилипчук, Е.** Эмоциональный интеллект в системе обучения врачей / Е. Пилипчук. – Текст : электронный. – URL: <https://festpir.ru/uploads/presentation/pdf/96a6d79ce0dfc741.pdf> (дата обращения: 19.06.2024).

38. **Поднебесная, Э. И.** Необходимость формирования эмоционального интеллекта у преподавателей вузов / Э. И. Поднебесная. – Текст : непосредственный // Развитие современного вуза: новые методы и технологии: Коллективная монография / отв. редактор А. Ю. Нагорнова. – Ульяновск : ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство «Зебра»), 2021. – С. 505–511. – EDN JAAVTP.

39. **Преснухина, И. А.** Культура профессионально-деловой коммуникации как ведущая цель профессионального образования в высшей школе / И. А. Преснухина. – Текст : непосредственный // Либерально-демократические ценности. – 2019. – Т. 3, № 3-4. – С. 11. – EDN CXTDVS.

40. Роль эмоционального интеллекта в профессиональном благополучии человека / Е. А. Хлевная, Т. С. Киселева, Е. А. Сергиенко [и др.]. – Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 6(143). – С. 265–274. – EDN GKXLXS.

41. **Серафимович, И.** Эмоциональный интеллект – предиктор профессионализма педагога? / И. Серафимович, Н. Посысов. – Текст : электронный // Образовательная политика. – 2020. – № 2 (82). – С. 106–115. – DOI 10.22394/2078-838X-2020-2-106-114. – EDN GGEEIP.

42. **Сергеева, М. А.** Специфика эмоционального выгорания у сотрудников МВД с различным трудовым стажем / М. А. Сергеева, А. С. Абдуллаева, Л. Ф. Фурси. – Текст : электронный // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2022. – Т. 11, № 6-1. – С. 130–137. – doi: 10.34670/AR.2023.39.24.014. – EDN KWAMMA.

43. **Скрыльникова, И. Е.** Педагогический интеллект и его роль в системе высшего образования / И. Е. Скрыльникова. – Текст : непосредственный // Вопросы педагогики. – 2022. – № 7. – С. 31–34. – EDN XFIWVA.

44. **Стейн, С.** Преимущества EQ: эмоциональная культура и ваш успех / С. Стейн, Г. Бук. – 2007. – Текст : непосредственный.

45. Тест эмоционального интеллекта для подростков – разработка российской методики / Е. А. Сергиенко, Е. А. Хлевная, Т. С. Киселева [и др.]. – Текст : электронный // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2022. – Т. 28, № 2. – С. 69–75. – doi: 10.34216/2073-1426-2022-28-2-69-75. – EDN QCBADP.

46. Тест эмоционального интеллекта : методическое пособие / Е. А. Сергиенко, Е. А. Хлевная, И. И. Ветрова, Ю. П. Мигун. – Москва : Институт психологии РАН, 2019. – 178 с. – EDN YJNXHX. – Текст : непосредственный.

47. **Троцюк, М. П.** Эмоциональный интеллект и его необходимость в высшем образовании / М. П. Троцюк. – Текст : непосредственный // Формирование гуманитарной среды в вузе: инновационные образовательные технологии. Компетентностный подход. – 2022. – Т. 1. – С. 253–257. – EDN NUMGLE.

48. **Углов, В. В.** Развитие творческих способностей преподавателя иностранного языка в процессе профессиональной деятельности в условиях дополнительного профессионального образования / В. В. Углов. – Текст : непосредственный // Успехи гуманитарных наук. – 2020. – № 2. – С. 84–88. – EDN CUCDQQ.

49. Условия труда педагогов общеобразовательных учреждений / Н. В. Яковлева, О. П. Понамарева, Ю. Ю. Горблянский, Е. П. Конторович. – Текст : электронный // Медицина труда и промышленная экология. – 2018. – № 7. – С. 34–38. – doi:10.31089/1026-9428-2018-7-34-38. – EDN XUASGD.

50. **Фокина, Е. С.** Эмоциональный интеллект как условие личностного и профессионального развития / Е. С. Фокина. – Текст : непосредственный // EScio. – 2022. – № 12(75). – С. 247–252. – EDN LJUISL.

51. **Храпов, С. А.** Когнитивно-цифровая революция в образовании: вызов для эмоционального интеллекта педагогов / С. А. Храпов. – Текст : непосредственный // Революция и эволюция: модели развития в науке, культуре, социуме: труды III Всероссийской научной конференции, Нижний Новгород, 26–28 ноября 2021 года / Русское общество истории и философии науки. – Москва : Межрегиональная общественная организация «Русское общество истории и философии науки», 2021. – С. 198–201. – EDN HJSWVX.

52. **Черкезов, С. Е.** Влияние эмоционального интеллекта преподавателя на управление познавательной активностью студентов / С. Е. Черкезов, Е. В. Ефимова, Е. Н. Тищенко. – Текст : непосредственный // Реализация ESG-принципов в стратегии устойчивого развития экономики России. – Ростов-на-Дону : Ростовский государственный экономический университет «РИНХ», 2022. – С. 305–315. – EDN DPMKJZ.

53. **Шабанов, С. В.** Разум и чувства руководителя / С. В. Шабанов, Е. С. Алешина. – Текст : непосредственный // Управление компанией. – 2007. – № 2.

54. Экспертные оценки профессионально важных качеств водителей пассажирского автотранспорта / Ю. Я. Комаров, Р. А. Кудрин, Е. В. Лифанова [и др.]. – Текст : непосредственный // Автотранспортное предприятие. – 2016. – № 5. – С. 10–13. – EDN WAOVDJ.

55. **Юрьева, О. В.** Эмоциональный интеллект и особенности самоактуализации личности / О. В. Юрьев. – Текст : электронный // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. – 2019. – № 1. – С. 55–65. – doi: 10.15593/2224-9354/2019.1.5. – EDN TYTAGS.

56. **Barchard, K. A.** The items in each of the IPIP Scales measuring seven components potentially related to “emotional intelligence” / K. A. Barchard. – 2001. – Text : electronic. – URL: [http:// ipip.ori.org/newEmotionalIntelligenceKey.htm](http://ipip.ori.org/newEmotionalIntelligenceKey.htm) (accessed: 15.05.2019).

57. **Bar-On, R.** Emotional Intelligence Inventory (EQ-i) : Technical manual / R. Bar-On. – Toronto : Multy-Health System, 1997. – Text : unmediated.

58. **Bar-On, R.** The Development of a Concept of Psychological Well-Being / R. Bar-On. – Text : unmediated // Draft-copy of an unpublished doctoral dissertation presented in 1985. – South Africa, Rhodes University, 1988.

59. **Ciarrochi, J. V.** Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health / J. V. Ciarrochi, F. P. Dean, S. Anderson – Text : unmediated // Personality and Individual Differences. – 2002. – No. 32. – P. 197–209.

60. Development and validation of a measure of emotional intelligence / N. S. Schutte, J. M. Malouff, L. E. Hall [et al.]. – Text : unmediated // Personality and Individual Differences. – 1998. – Vol. 25. – P. 167–177.

61. Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale / P. Salovey, J. D. Mayer, S. Goldman [et al.]. – Text : unmediated // Emotion, disclosure, and health / Ed J. Pennebaker. Washington, DC: American Psychological Association, 1995. – P. 125–154.

62. **Gardner, H.** Multiple intelligences / H. Gardner. – New York City : Basic Books, 1993. – Text : unmediated.

63. **Goleman, D.** Working with emotional intelligence / D. Goleman. – New York : Bantam Books, 1998. – 400 p. – Text : unmediated.

64. **Hall, J. N.** Emocinio intelekto lygio nustatymo metodika / J. N. Hall. – 2005. – Text : electronic. – URL: [http:// insunrise.ru/booklets/n.halleq%20questionarry.pdf](http://insunrise.ru/booklets/n.halleq%20questionarry.pdf) (accessed: 01.06.2019).

65. **Hogeveen, J.** “Emotional Intelligence”: Lessons from Lesions / J. Hogeveen, C. Salvi, J. Grafman. – Text : electronic // Trends in Neurosciences,. – 2016. – Vol. 39(10). – P. 694–705. – doi: 10.1016/j.tins.2016.08.007.

66. **Matthews, G.** Emotional intelligence: Science and myth / G. Matthews, M. Zeidner, R. D. Roberts. – Cambridge, MA : MIT Press? 2003. – Text : unmediated.

67. **Mayer, J. D.** Emotional intelligence meets traditional standards of an intelligence / J. D. Mayer, P. Salovey, D. R. Caruso. – Text : unmediated // *Intelligence*. – 1990. – Vol. 27. – P. 267–298.

68. **Mayer, J. D.** Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's manual / J. D. Mayer, P. Salovey, D. R. Caruso. – Toronto : MHS Publishers, 2002a. – Text : unmediated.

69. Modeling and measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0 / J. D. Mayer, P. Salovey, D. R. Caruso, G. Sitarenios. – Text : unmediated // *Emotion*. – 2003. – 3. – P. 97–105.

70. **Pasechkina, T. N.** Communicative aspect of a higher school teacher's professional activity in the conditions of distance learning / T. N. Pasechkina. – Text : unmediated // *Professional identity of youth in innovative region: problems and prospects* = Сборник статей по материалам Всероссийской (национальной) научно-практической конференции ; Красноярск – Барнаул – Челябинск – Омск – Нижний Новгород – Москва – Санкт-Петербург, 02–17 ноября 2020 года / под общей ред. А. Г. Миронова. – Красноярск : Красноярский государственный аграрный университет, 2020. – С. 354–356. – EDN ECNOMO.

71. **Petrides, K. V.** Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire / K. V. Petrides. – Text : unmediated // *Advances in the assessment of emotional intelligence* / eds.: C. Stough, D. H. Saklofske, J. D. Parker. – New York : Springer, 2009. – P. 85–101.

72. **Plutchik, R.** A general psychoevolutionary theory of emotion. *Theories of Emotion* / R. Plutchik. – 1980. – P. 3–33. – Text : electronic – doi: 10.1016/b978-0-12-558701-3.50007-7.

73. Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of performance and self-report measures of emotional intelligence / M. A. Brackett, S. Rivers, S. Shiffman [et al.]. – Text : unmediated // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2006. – Vol. 91. – P. 780–795.

74. **Thorndike, E. L.** Intelligence and its uses / E. L. Thorndike. – Text : unmediated // *Harper's Magazine*. – 1920. – No. 140. – P. 227–235.

75. **Wong, C. S.** The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study / C. S. Wong, K. S. Law. – Text : unmediated // *Leadership Quarterly*. – 2002. – Vol. 13. – P. 243–274.

76. Work-group emotional intelligence scale development and relationship to team process effectiveness and goal focus / P.J.Jordan, N. M. Ashkanasy, C. E. J. Hartel, G. S. Hooper. – Text : unmediated // *Human Resource Management Review*. – 2002. –Vol. 12. – P. 195–214.

— ЗАКЛЮЧЕНИЕ —

Субъектность как возможность студентов делать собственный выбор является и основой, и результатом персонализации.

Н. В. Савина

Коллективная монография решает актуальную проблему обобщения опыта научного обоснования и внедрения персонализированной подготовки в практику высшей медицинской школы. Персонализированное обучение в ВолгГМУ представляет собой стройную систему, ориентированную как на подготовку обучающихся, начиная от профориентационной работы с абитуриентами до обучения студентов, ординаторов, аспирантов, так и на педагогов – молодых, осваивающих профессию и опытных, совершенствующих профессиональные компетенции в ходе дополнительного профессионального образования.

Административно-организационная трансформация образовательного процесса ВолгГМУ в русле персонализации с одной стороны и широкий выбор возможностей для творческой самореализации обучающихся и преподавателей в учебной и внеучебной деятельности с другой стороны способствуют подготовке компетентных, высококвалифицированных специалистов, их осознанному построению личностно-профессиональных траекторий, что ведет к повышению качества высшего медицинского образования.

Деятельность федеральной инновационной площадки сплотила коллектив университета в реализации инновационного образовательного проекта «Персонализированная подготовка в высшем учебном заведении». Творческий подход к процессу персонализации преподаватели разных кафедр и подразделений университета реализуют в рамках созданной системы с опорой на специфику преподаваемых дисциплин и потребности обучаемых. Участие в работе

федеральной инновационной площадки позволяет аккумулировать и диссеминировать опыт педагогических инноваций и предоставляет возможности преподавателям выстраивать собственную траекторию педагогического развития, подводит преподавателей к определению стратегии и темпов своего обучения и развития. Преподаватель, включенный в персонализированное обучение студентов, занятый педагогическим, научно-исследовательским творчеством, помогает подопечному студенту четко различать области применения алгоритмического подхода и творческого подхода в профессиональной деятельности; вовлекает в творчество своих студентов, своим энтузиазмом, увлеченностью служит им примером. Отрадно отметить, что теоретические вопросы, рассмотренные в первой главе, нашли практическое осуществление, а опыт такой деятельности преподавателей ВолгГМУ аккумулирован во второй и третьей главах.

Значительную роль в персонализации обучения в ВолгГМУ играет акцент на внеучебной образовательной и социальной деятельности, что способствует раннему профессиональному самоопределению студентов, при этом реализуется преемственность в формировании компетенций и профессионализма – от студента до профессионала. Представленная система персонализации позволяет подготовить выпускников, нацеленных на работу в практическом здравоохранении, выбравших научную стезю, способствует формированию кадрового резерва вуза.

Инновационный образовательный проект находится в развитии. Монография, несмотря на ее многоплановость, отразила современное состояние персонализированного обучения в ВолгГМУ, но не закрыла всего проблемного поля исследования. Так, дальнейшие исследования будут направлены на обобщение педагогического опыта преподавателей ВолгГМУ в сфере цифровой трансформации образования, способствующей персонализации, в будущем ведущей к академической аналитике и адаптивному обучению, социальной активности, преемственности и инновациям в подготовке кадров для здравоохранения и университета. Авторы выражают уверенность, что представленный материал будет интересен и полезен коллегам других медицинских вузов.

— СОДЕРЖАНИЕ —

АВТОРСКИЙ КОЛЛЕКТИВ	3
СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ	7
ВВЕДЕНИЕ	8

Глава I

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

1.1. СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОМ ПОДХОДЕ, ПЕРСОНИФИКАЦИИ И КАСТОМИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ <i>А. И. Артюхина, В. И. Чумаков</i>	10
1.2. КОНЦЕПЦИЯ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВолгГМУ <i>В. В. Шкарин, С. В. Поройский, А. И. Артюхина, В. И. Чумаков</i>	25
1.3. НАСТАВНИЧЕСТВО В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ: НАПРАВЛЕНИЯ И МОДЕЛЬ <i>А. И. Артюхина, В. И. Чумаков, Е. В. Шишкина</i>	39
1.4. ЧЕЛОВЕКОЦЕНТРИЧНОСТЬ КАК ОСНОВА СОВРЕМЕННОГО ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ <i>С. Н. Бушенева, А. В. Зубков</i>	47

Глава II

ОПЫТ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

2.1. ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ АБИТУРИЕНТОВ В ПРЕДУНИВЕРСАРИИ ВолгГМУ <i>Л. И. Белова</i>	61
2.2. РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ПОДХОДА В ШКОЛАХ МАСТЕРСТВА <i>М. В. Букатин, Н. А. Колобродова, О. Ю. Кузнецова</i>	70

2.3. ТЕХНОЛОГИИ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ <i>Д. Н. Емельянов, Д. В. Коврижных, Ю. Г. Фатеева</i>	79
2.4. ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ – ОСНОВА СОВРЕМЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ (ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ) <i>В. Л. Загребин, Д. С. Липов</i>	116
2.5. РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ <i>Н. В. Замятина, В. Б. Мандриков</i>	124
2.6. СТУДЕНЧЕСКИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КЛУБ «ДИАЛОГ НА РАВНЫХ» КАК РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР ПОДГОТОВКИ МОЛОДЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВолгГМУ <i>С. В. Поройский, В. И. Чумаков, А. А. Рыбин, В. А. Кузнецова</i>	132
2.7. ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ В ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ВЫБОР И РЕАЛИЗАЦИЯ ТРЕКА НАДПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ <i>В. Л. Загребин</i>	149

Глава III

ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ В ПОСТДИПЛОМНОМ ОБРАЗОВАНИИ

3.1. СИСТЕМА ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ – ПРОГРАММА «ОРДИНАТУРА – АСПИРАНТУРА» <i>С. В. Поройский, О. Н. Барканова, О. Ю. Голицына, Н. И. Свиридова</i>	156
3.2. ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В СФЕРЕ НАСТАВНИЧЕСТВА <i>А. И. Артюхина, О. Ф. Великанова</i>	162
3.3. ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ БЕРЕЖЛИВЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОАКТИВНОГО ПОДХОДА К КАЧЕСТВУ МЕДИЦИНСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ <i>В. Л. Аджиенко</i>	172

3.4. РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЭФФЕКТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ <i>Д. В. Михальченко, Р. А. Кудрин</i>	180
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	205

— ДЛѢ ЗАМЕТОК —

— **ДЛЯ ЗАМЕТОК** —

Научное издание

Шкарин Владимир Вячеславович,
Поройский Сергей Викторович,
Михальченко Дмитрий Валерьевич и др.

СИСТЕМА ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ
В ВОЛГОГРАДСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ
МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Редактирование *М. Ю. Лепеско*
Компьютерная верстка и дизайн обложки *С. Е. Акимовой*

Директор Издательства ВолгГМУ *И. В. Казимирова*

Подписано в печать 07.08.2025. Формат 60 × 84/16.

Усл. печ. л. 12,32. Уч.-изд. л. 9,6.

Гарнитура Austin, Alegreya Sans, PT Sans.

Тираж 500 (1-й зав. – 1–60) экз. Заказ № 198.

Волгоградский государственный медицинский университет
400066, Волгоград, пл. Павших Борцов, 1.

Издательство ВолгГМУ
400006, Волгоград, ул. Дзержинского, 45.