

## Формирование практических навыков разработки задач при дистанционном обучении преподавателей

© О.М. ДРАПКИНА, С.Ю. АСТАНИНА, Е.А. ДЕРИНОВА, Н.А. МИХАЙЛОВА, Л.Ю. ВОЛКОВА, Р.Н. ШЕПЕЛЬ

ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр терапии и профилактической медицины» Минздрава России, Москва, Россия

### РЕЗЮМЕ

За последние 7 лет (с 2013 по 2020 г.) в дополнительном профессиональном образовании врачей начали широко использовать дистанционные образовательные технологии. Однако анализ реализации программ с применением дистанционных образовательных технологий показал, что и в этом случае преобладают лекционные формы и тестирование. Практически полностью отсутствуют семинарские и практические занятия, на которых в полной мере должен реализовываться деятельностный компонент освоения программы. Иным должен быть и контроль. Невозможно проверить уровень сформированности компетенций традиционными средствами теоретического обучения.

**Цель исследования.** Определение методических особенностей формирования практических умений и навыков в разработке задач в условиях дистанционного обучения преподавателей.

**Материал и методы.** Сотрудниками Методического аккредитационно-симуляционного центра ФГБУ «НМИЦ ТПМ» Минздрава России проведен анализ опыта открытых онлайн-курсов, циклов повышения квалификации врачей; многочисленных рисков в практике использования дистанционных образовательных технологий, что позволило выявить методические особенности процесса разработки ситуационных задач в условиях дистанционного обучения по специальностям: «терапия», «общая врачебная практика (семейная медицина)», «диетология». На основании выявленных особенностей была разработана дополнительная профессиональная программа повышения квалификации преподавателей «Методика разработки ситуационных задач (кейс-заданий) для аккредитации врачей в условиях дистанционного обучения». Для реализации учебного процесса были подготовлены учебно-методическое пособие, дидактический материал, помогающий авторам в разработке задач.

**Результаты и заключение.** Методическими особенностями формирования практических умений в условиях дистанционного обучения являются: построение учебного процесса на основе принципа индивидуализации обучения и принципа сознательности и активности обучающихся при руководящей роли преподавателя; содержание учебного процесса по формированию практических умений в условиях дистанционного обучения определяется образовательной программой; организация деятельности обучающихся в условиях дистанционного обучения должна включать как теоретический этап обучения, так и практический этап, при этом практический этап обучения доминирует над теоретическим этапом; выбор форм и методов обучения в формировании практических умений и навыков в условиях дистанционного обучения должен быть направлен на возможность индивидуальной работы с каждым обучающимся в приобретении опыта практических умений; технологии обучения в условиях дистанционного обучения должны обеспечивать непрерывное и активное взаимодействие между преподавателями и обучающимися; важными условиями достижения планируемого результата в условиях дистанционного обучения являются: а) непрерывное поддержание рабочей мотивации у обучающихся на всех этапах обучения; б) этапность организации деятельности обучающихся; в) оперативное обеспечение обучающихся дидактическим материалом в соответствии с целями и задачами цикла; г) оперативная обратная связь на каждом этапе деятельности обучающихся.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, практические умения, дистанционное обучение, методические особенности, профессиональные задачи.

### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Драпкина О.М. — <https://orcid.org/0000-0002-4453-8430>  
Астанина С.Ю. — <https://orcid.org/0000-0003-1570-1814>  
Дерина Е.А. — <https://orcid.org/0000-0001-9146-4625>  
Михайлова Н.А. — <https://orcid.org/0000-0001-5819-4360>  
Волкова Л.Ю. — <https://orcid.org/0000-0003-4214-606X>  
Шепель Р.Н. — <https://orcid.org/0000-0002-8984-9056>  
Автор, ответственный за переписку: Астанина С.Ю. — e-mail: [astanina@gmail.com](mailto:astanina@gmail.com)

### КАК ЦИТИРОВАТЬ:

Драпкина О.М., Астанина С.Ю., Дерина Е.А., Михайлова Н.А., Волкова Л.Ю., Шепель Р.Н. Формирование практических навыков разработки задач при дистанционном обучении преподавателей. *Профилактическая медицина*. 2021;24(6):90–96.  
<https://doi.org/10.17116/profmed20212406190>

## Practical skills formation in task development in the line of teachers' education

© О.М. ДРАПКИНА, С.Ю. АСТАНИНА, Е.А. ДЕРИНОВА, Н.А. МИХАЙЛОВА, Л.Ю. ВОЛКОВА, Р.Н. ШЕПЕЛЬ

National Medical Research Center for Therapy and Preventive Medicine, Moscow, Russia

**ABSTRACT**

Over the past 7 years (from 2013 to 2020), the on-line educational technologies have begun to be widely used in the additional professional education of doctors. However, the analysis of the programs using in on-line educational technologies showed that lecture forms and testing predominate. There are practically no seminars and practical classes where the activity component of mastering the program should be fully implemented. Control should also be different. It is impossible to check the level of competence by traditional means of theoretical teaching.

**Objective.** Determination of the methodological features in the practical skills formation in tasks development in the conditions of on-line learning for teachers.

**Material and methods.** Employees of the Methodological Accreditation and Simulation Center of the National Medical Research Center for Therapy and Preventive Medicine analyzed the experience of open online courses and cycles of advanced training for doctors. Numerous risks in the practice of using distance educational technologies that made it possible to identify the methodological features of the process of developing situational tasks in the conditions of on-line learning in the specialties: «Therapy», «General practice (family medicine)», «Dietetics». Based on the identified features an additional professional training program for teachers was developed «Methodology for the development of situational tasks (case-tasks) for the accreditation of doctors in the conditions of on-line learning». To implement the educational process a teaching aid and didactic material were prepared to help authors in developing problems.

**Results and conclusion.** The methodological features of the practical skills formation in the conditions of on-line education are construction of the educational process based on the principle of individualization and the principle of consciousness and activity of students under the leadership of a teacher. The educational program determines the content of the educational process for the practical skills formation in the conditions of on-line learning. The organization of students' activities in the conditions of on-line learning should include both the theoretical stage of training and the practical stage while the practical stage of training dominates the theoretical stage. The choice of forms and methods of teaching in the practical skills formation in the conditions of on-line learning should be aimed at the possibility of individual work with each student in gaining experience of practical skills. Learning technologies in on-line learning conditions should ensure continuous and active interaction between teachers and students. Important conditions for achieving the planned result in the conditions of on-line learning are the following: a) continuous maintenance of work motivation among students at all stages of training; b) the phased organization of students' activities; c) operational provision of students with didactic material in accordance with the goals and objectives of the cycle; d) operational feedback at each stage of students' activities.

**Keywords:** competence-based approach, practical skills, distance learning, methodological features, professional tasks.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:**

Drapkina O.M. — <https://orcid.org/0000-0002-4453-8430>

Astanina S.Yu. — <https://orcid.org/0000-0003-1570-1814>

Derinova E.A. — <https://orcid.org/0000-0001-9146-4625>

Mikhailova N.A. — <https://orcid.org/0000-0001-5819-4360>

Volkova L.Yu. — <https://orcid.org/0000-0003-4214-606X>

Shepel R.N. — <https://orcid.org/0000-0002-8984-9056>

**Corresponding author:** Astanina S.Yu. — e-mail: [astanina@gmail.com](mailto:astanina@gmail.com)

**TO CITE THIS ARTICLE:**

Drapkina OM, Astanina SYu, Derinova EA, Mikhailova NA, Volkova LYu, Shepel RN. Practical skills formation in task development in the line of teachers' education. *The Russian Journal of Preventive Medicine*. 2021;24(6):90–96. (In Russ.). <https://doi.org/10.17116/profmed20212406190>

## Введение

Развитие медицинских и фундаментальных наук влияет на развитие практического здравоохранения, что определяет необходимость достаточно быстрого изменения содержания образовательных программ, интегрированных с современными научными знаниями. Этим объясняется высокий интерес во всех странах мира к информационным технологиям и, в частности, к дистанционным образовательным технологиям (далее — ДОТ), позволяющим создавать образовательное пространство, доступное для обучающихся за минимальное время.

Однако наличие самых современных программ и квалифицированных кадров не позволяют компенсировать дефицит в методической компетентности преподавателей [1]. Очень часто в учебном процессе доминируют стереотипы преподавания, ограничивающиеся лишь лекционными формами обучения. Преподаватели не руководствуются современными требованиями к организации учебного процесса, ограничиваются набором форм и методов работы, при помощи которых учили их самих: «информационные» лекции, приемы и средства, не ориентированные на активную деятельность обучающихся. Так, например, разработ-

ка интерактивных образовательных модулей, используемых в системе непрерывного профессионального развития врача, предполагает только презентации (чему учить?), тестовый материал и малую долю ситуационных задач (контроль знаний). Разработка модулей не предусматривает создание компонентов, обеспечивающих формирование практических умений, навыков, формирование готовности применять знания в профессиональной деятельности [2].

За последние 7 лет (с 2013 по 2020 г.) в дополнительном профессиональном образовании врачей стали широко использоваться ДОТ. Однако анализ реализации программ с использованием ДОТ показал, что и здесь преобладают лекционные формы и тестирование [3]. Практически полностью отсутствуют семинарские и практические занятия, а ведь именно на этих занятиях в полной мере реализуется деятельностный компонент освоения программы. Иным должен быть и контроль. Невозможно проверить уровень сформированности компетенций традиционными средствами теоретического обучения.

При этом стоит обратить внимание на возрастающие потребности обучающихся в практико-ориентированности учебного процесса. Эту мысль в своих работах подтверждает Д. Клустер: «Обучающиеся хотят обучаться — чтобы

профессионально работать. То есть в образовательной активности обучающихся проявляется потребность обучаться так, чтобы быть готовым и способным к решению сложных профессиональных задач, содействующих выполнению трудовых функций» [4].

Однако при возможности обучения большого числа студентов на одном занятии с использованием ДОТ наблюдается очень низкий уровень достижения результата — большая часть обучающихся не заканчивают курсы. Как уточняет У. Кускин: «Было подсчитано, что завершают полный курс обучения всего 4% от начавших обучение, и это в основном образованные студенты мужского пола из западных стран, которые пытаются повысить свою успеваемость» [5].

Профессор Ш. Янг решение проблемы видит в необходимости формирования новой информационной образовательной среды: «Предоставив университетам возможность существенно увеличить численность студентов в результате освоения цифровой среды, современные онлайн-курсы используют традиционные методы обучения, а не стимулируют систему образования к поиску новых методов обучения. Такие курсы сегодня ориентированы главным образом на предоставление доступа к занятиям, которые проводят именитые профессора, но при этом они не уделяют должного внимания реальным потребностям обучающихся XXI века» [6].

Известно, что учет индивидуальных образовательных достижений является необходимым условием развития успешности обучающихся. Однако, как считает проф. Д. Кейк-Франсен: «Несмотря на накопленные знания о факторах успешности студентов, мы все же не понимаем в точности, как учится отдельный конкретный человек. Мы выдвигаем убедительные гипотезы, основываясь на научных знаниях из самых разных областей, включая биологию, нейробиологию, науку об образовании, но не всегда исследуем причины успешности даже на микроуровне одного учебного модуля» [7].

Недостаточный учет динамики развития успешности каждого обучающегося на онлайн-курсах приводит к снижению качества образовательного процесса.

Анализ опыта коллег по проведению открытых онлайн-курсов (2012—2020 гг.) позволил выявить ряд противоречий между:

— возрастающей потребностью обучающихся в приобретении компетентности в решении профессиональных задач и сохраняющимися стереотипами в организации учебного процесса — по-прежнему доминируют лекционные формы обучения, не способствующие формированию практических умений и навыков;

— возрастающим числом желающих учиться на циклах с использованием ДОТ и отсутствием научно обоснованных методик обучения с использованием ДОТ, что проявляется очень низким уровнем достижения результата (большая часть обучающихся не заканчивают курсы);

— увеличивающейся потребностью обучающихся в качестве обучения и отсутствием реализации в учебном процессе индивидуального подхода к оценке деятельности каждого обучающегося;

— интенсивным развитием медицинских и фундаментальных наук, определяющих содержание учебных дисциплин, и отсутствием методической готовности преподавателей к реализации программ с использованием современных методик в условиях дистанционного обучения.

Потребность обучающихся в формировании способности решать реальные практические задачи обосновывается

требованиями профессиональных стандартов, что предполагает специальную подготовку преподавателей к реализации образовательных программ [3].

Выявленные противоречия позволили определить проблему, состоящую в необходимости разработки методики формирования умений и навыков разработки ситуационных задач в условиях дистанционного обучения преподавателей вузов.

В этой связи цель нашей работы заключалась в определении методических особенностей формирования практических умений в условиях дистанционного обучения.

Понятие «умение» имеет разные толкования, тем не менее общая суть определений включает в себя способность субъекта применять усвоенные знания на практике. Практические занятия, стажировка, согласно теории обучения, способствуют приобретению опыта профессиональной деятельности, формированию умений решать практические задачи на основе сформированных знаний [8].

В этой связи обязательными компонентами учебного процесса в условиях ДОТ являются этапы как теоретического, так и практического обучения. Взаимосвязь этих этапов определяет выбор оптимальных методов, форм обучения, средств контроля образовательных достижений (результатов) на каждом этапе.

Определение методических особенностей формирования практических умений в условиях дистанционного обучения взаимосвязано с понятием «умение». Умение разработки ситуационных задач клинического содержания является сложным интеллектуальным умением и включает специальные навыки: 1) возможность оценивать тяжесть заболевания (или состояния) гипотетического пациента; 2) формулировать предварительный диагноз; 3) составлять план лабораторных и инструментальных обследований; 4) интерпретировать результаты исследования; 5) осуществлять поиск и анализировать информацию в необходимых клинических рекомендациях; 6) руководствоваться актуальной нормативной документацией; 7) самоорганизоваться в решении задачи.

Следовательно, умение разработки ситуационных задач опирается на систему профессиональных знаний врача (в различных видах деятельности) и систему методических знаний, обеспечивающих постановку задачи в соответствии с аккредитационными требованиями.

## Материал и методы

Разработка ситуационных задач осуществлялась в соответствии с требованиями Приказа Министерства здравоохранения Российской Федерации от 24 мая 2019 г. №326н «О внесении изменений в приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 2 июня 2016 г. №334» [9]. В результате этой работы необходимо было представить по 350 ситуационных (кейс-заданий) задач по специальностям: «терапия», «общая врачебная практика (семейная медицина)», «диетология».

Сотрудниками Методического аккредитационно-симуляционного центра (МАСЦ) ФГБУ «НМИЦ ТПМ» Минздрава России (преподавателями с большим опытом педагогической деятельности) был проведен анализ опыта открытых онлайн-курсов, циклов повышения квалификации врачей; многочисленных рисков в практике использования ДОТ, что позволило выявить методические особенности процесса разработки ситуационных задач в условиях дистанционного обучения.

На основании выявленных особенностей была создана дополнительная профессиональная программа повышения квалификации педагогов «Методика разработки ситуационных задач (кейс-заданий) для аккредитации врачей в условиях дистанционного обучения» (трудоемкость 48 акад. часов, или 8 рабочих дней). Для реализации учебного процесса были подготовлены учебно-методическое пособие [10], дидактический материал, помогающий авторам в разработке задач.

За период с 18 сентября по 20 декабря 2019 г. проведено 4 цикла и обучены 168 педагогов терапевтических кафедр из 32 регионов страны. В каждом цикле принимали участие от 32 до 50 преподавателей (рис. 1).

Результатом проведенной работы являлось сформированное у преподавателей умение разрабатывать ситуационные задачи (кейс-задания). Каждым преподавателем разработано 3 и более ситуационных задач (кейс-заданий). Анализ содержания разработанных ситуационных задач позволял оценивать уровень сформированности умения, исходя из того, что чем меньше допущенных ошибок, тем выше уровень сформированности умения [10]. Для этого были определены критерии:

- количество ошибок содержательного характера (нарушена методика диагностики и лечения; некорректное цитирование клинических рекомендаций, нормативных документов и др.; использование данных, не соответствующих трудовым функциям врача-специалиста);

- количество ошибок методического характера (формулировка задания не соответствует требованиям тестологии, неправдоподобность дистракторов, избыточность текста задачи, нарушение структуры задачи);

- количество ошибок при цитировании современных научных знаний фундаментальных и медицинских наук;

- количество ошибок при обоснованности правильных ответов (доказательность с использованием результатов лабораторных и инструментальных исследований).

Уровень сформированности умений определялся по количеству разработанных ситуационных задач и количеству допущенных ошибок:

- высокий уровень — разработано более 3 ситуационных задач. Количество ошибок не превышало 10% для каждого критерия;

- достаточный уровень — разработаны 3 ситуационные задачи. Количество ошибок не превышало 15% для каждого критерия;

- низкий уровень — разработано меньше 3 задач. Количество ошибок превышало 15% для каждого критерия.

Задачи с большим количеством ошибок не шли в зачет и дорабатывались в дополнительное время.

## Результаты и обсуждение

Ведущими принципами обучения выступали принцип индивидуализации обучения и принцип сознательности и активности обучающихся при руководящей роли преподавателя, где главным является процесс самостоятельного освоения знаний, их анализ, определение направления формирования новых умений и знаний.

В качестве основного метода обучения на теоретическом этапе использовалась установочная лекция, а на этапе практических занятий — самостоятельная работа обучающихся в соответствии с технологией «Обучение в сотрудничестве», где в командной работе между сотрудниками МАСЦ и обучающимися преподавателями формировалось умение преподавателей разрабатывать ситуационные задачи. Взаимодействие в команде проводилось с определением единой цели, единых задач, признанием убеждения в том, что достижение цели возможно только совместными усилиями, четкими согласованными действиями в соответствии с утвержденным графиком учебных занятий — эти позиции обучения в сотрудничестве являются принципиально важными, так как объединяют участников образовательно-



Рис. 1. Теоретическая модель формирования внутренней мотивации обучающихся в процессе разработки ситуационных задач (кейс-заданий).

Fig. 1. A theoretical model of the internal motivation formation in students during the process of developing situational tasks (case-tasks).

го процесса и, как следствие, приводят к достижению планируемого результата.

Реализация требований принципа индивидуализации осуществлялась в процессе взаимодействия между сотрудником МАСЦ с обучающимся преподавателем. Так, в задачи каждого преподавателя МАСЦ входило непрерывное (на всех этапах учебного процесса) поддержание активности обучающегося, выявление возникающих у обучающегося затруднений и оказание методической помощи, внесение корректировок в учебный процесс в соответствии с возникающими изменениями. При этом каждый обучающийся взаимодействовал с преподавателем с осознанием личной ответственности за результат. Любые затруднения обучающегося не только оперативно решались, но и предлагались наиболее приемлемые формы взаимодействия, опирающиеся на теоретические положения концепции формирования внутренней мотивации, разработанной J. Hackman и G. Oldham [11].

Интеграция ключевых характеристик работы (разнообразие умений; идентифицируемость задания; значимость задания; автономность; обратная связь о результатах работы) и основных психологических состояний участников процесса (приживаемость значимости работы, переживание ответственности за результаты работы, знание результатов) определяли результаты работы и отношение исполнителей к этой работе. Интеграционными факторами выступали виды деятельности обучающихся в разработке ситуационных задач (рис. 2).

Методика разработки ситуационных (кейс-заданий) задач осуществлялась поэтапно [10]. Каждый этап — это шаг к достижению цели. Последовательное выполнение этапов позволяло не только минимизировать ошибки и затраты на разработку ситуационных задач, но и гарантировало достижение цели — разработанность определенного количества качественных задач.

Наблюдение показало, что в условиях дистанционного обучения большое значение имеет подготовительный этап. Недостаточное внимание к подготовительному этапу, экономия учебного времени значительно снижают результативность всего учебного процесса. По причине плохо организованной работы на подготовительном этапе более  $\frac{1}{2}$  обучающихся начинают самостоятельную работу с опозданием, не укладываются в установленный график работы, допускают в ситуационных задачах серию ошибок содержательного характера.

Исследование показало, что на подготовительном этапе наиболее результативным является проведение вебина-

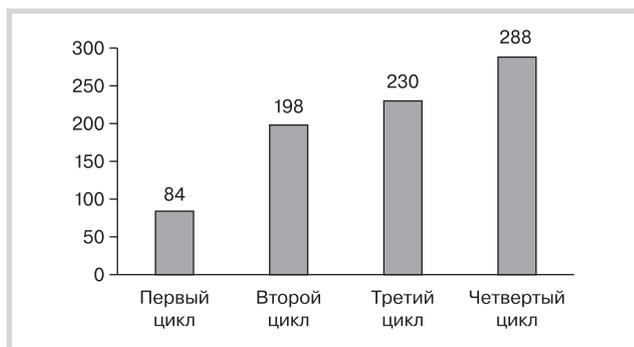


Рис. 2. Количество разработанных задач на каждом цикле.

Fig. 2. The number of tasks developed in each cycle.

ра «Установочная лекция», направленного на решение следующих задач:

1. *Учебных.* Ознакомление обучающихся с общими правилами в разработке ситуационных задач (кейс-заданий).

2. *Организационных.* Знакомство обучающихся с этапами разработки задач и определение особенностей их самостоятельной работы на каждом этапе. Для всех обучающихся уточнялись форма отчетности и сроки отчета по каждому этапу.

3. *Методических.* Обеспечение для каждого обучающегося индивидуальных консультаций с преподавателями-экспертами на протяжении всего периода выполнения заданий.

По окончании вебинара каждый обучающийся не только хорошо знал содержание задания, контактную информацию (электронную почту, телефон своего преподавателя-консультанта), но и понимал, в какой форме, к какому сроку ему предстояло сдать отчет по текущему этапу.

Далее обучающимся предстояло включиться в самостоятельную работу, курируемую преподавателями МАСЦ, которая представляла собой последовательность этапов.

На *первом этапе* обучающиеся определяли тематику ситуационных задач с учетом того, что задачи в процессе аккредитации должны проверять компетентность специалиста, т.е. готовность врача к решению профессиональных задач. В этой связи содержание ситуационных задач (исходя из полученного задания) определялось в зависимости от наиболее часто встречающихся нозологических форм, клинических симптомов, синдромов. Продолжительность первого этапа составляла 2 рабочих дня. В условиях обучения большой по численности аудитории в условиях дистанционного обучения выполнение этого этапа требует четкой согласованности между всеми участниками процесса.

На *втором этапе* обучающимся предстояло составить идеальную модель решения проблемной задачи. Для этого определялись условия, разрабатывалась структура ситуационной задачи. Продолжительность второго этапа составляла 3 рабочих дня. В условиях дистанционного обучения и интенсивности учебного процесса важно заранее разработать рекомендации для обучающихся, снижающие вероятность появления ошибок при выполнении задания, т.е. необходимо предусмотреть возможность возникновения затруднений у обучающихся в разработке идеальной модели ситуационной задачи. Прогнозируя возможность затруднений обучающихся, преподаватели МАСЦ заранее разработали методические рекомендации (памятки), позволяющие обучающимся преподавателям максимально эффективно использовать учебное время: рекомендации по использованию в задачах различных состояний при сочетании патологии; индивидуальных особенностях пациентов; введении дополнительных условий состояния пациента; учете амбулаторных условий и условий стационара и др.

В конце второго этапа у каждого обучающегося формировалось ясное представление о содержании ситуационной задачи (проблемная ситуация; условия, влияющие на проблему; эталонные действия в решении проблемной ситуации). Дальнейшая деятельность обучающихся преподавателей была направлена на разработку вопросов-заданий для проверки компетенций врачей.

Цель *третьего этапа* состояла в разработке 12 заданий к каждой задаче. Продолжительность этапа составляла 3 рабочих дня. Особенность этапа состояла в системном анализе содержания задачи и одновременно анализе проверяемых

компетенций врача в ходе аккредитации. Сложность разработки задачи состояла в обязательном обосновании каждого правильного действия, что предполагало включение в задачу материалов исследований гипотетического пациента, ссылки на актуальные клинические рекомендации, национальные руководства и другие источники.

Понимая, что разработка большого количества заданий в короткий временной промежуток представляет сложность для обучающихся, преподаватели МАСЦ подготовили дидактический материал, помогающий обучающимся ориентироваться в системе проверяемых знаний, умений, компетенций. Так, обучающимся был предложен перечень проверяемых знаний и умений в зависимости от вида деятельности.

Диагностическая деятельность:

I. Проверяемые умения:

1) диагностика признаков основного заболевания, сопутствующих заболеваний, осложнений заболеваний, неотложных состояний:

— клинические признаки (данные визуального осмотра, пальпации, перкуссии, аускультации; симптомы, синдромы, характерные для конкретных заболеваний);

— лабораторные признаки (данные физико-химических, биохимических и биологических методов исследования);

— инструментальные признаки (рентгенологические признаки, ЭКГ-признаки и др.);

2) проведение дифференциального диагноза;

3) использование алгоритма постановки диагноза;

II. Проверяемые знания:

1) анатомо-физиологические и возрастно-половые особенности взрослого населения (взрослых и детей для врача общей практики);

2) особенности регуляции и саморегуляции функциональных систем организма в норме и при патологических процессах;

3) закономерности функционирования здорового организма;

4) этиология и патогенез заболевания;

5) клиническая картина, особенность течения, осложнений заболеваний у взрослого населения (взрослых и детей для врача общей практики);

6) референтные интервалы основных показателей лабораторных, инструментальных и дополнительных методов исследования.

Все рекомендации снабжались актуальными ссылками на электронные варианты клинических рекомендаций, протоколов лечения, нормативных документов и др.

По окончании первого цикла было выявлено, что большая часть обучающихся на этом цикле (68%) участвовала в установочной лекции, но в разработке ситуационных задач участие не принимала. В проведении этого цикла мы столкнулись с проблемой незавершенности обучения. Подробный анализ организации цикла позволил обнаружить причину проблемы — несоответствие объема заданий для каждого обучающегося и времени, отводимого на выполнение заданий. Большинство слушателей не решились

<sup>1</sup>Это положение является ключевой характеристикой специальности «общая врачебная практика (семейная медицина)» и основной компетенцией деятельности врача общей практики (семейного врача), признанной в международном профессиональном сообществе WONCA (Всемирная организация семейных врачей) и EURACT (Совет Европейской Академии преподавателей общей врачебной практики).

принять участие в разработке задач по причине слишком завышенных требований к планируемому результату. Таким образом, было установлено, что рабочая мотивация обучающихся снижается по причине несоответствия задания, времени на его выполнение и планируемого результата. В последующих циклах количество зачетных задач было значительно уменьшено, что дало возможность большую часть слушателей «довести» до успешного освоения программы и выполнить поставленную задачу.

Анализ содержания разработанных ситуационных задач позволял оценивать уровень сформированности умения (рис. 3). На основании результатов анализа был сделан вывод, что обучающиеся в основном допускали ошибки содержательного характера, что потребовало разработки специальных памяток, рекомендаций. Этот факт свидетельствует о значимой роли преподавателя не только в предупреждении методических ошибок, но и ошибок по содержанию специальности.

Доля ошибок методического характера уменьшалась от цикла к циклу равномерно. Однако их наличие на первых этапах разработки ситуационных задач говорит о необходимости уделять им должное внимание. При проведении четвертого цикла у обучающихся доля методических ошибок была минимальной. Мы объясняем это наличием большого количества примеров, накопившихся к этому времени, которые повышают наглядность заданий. Насыщенность содержания задач современными знаниями, доля ошибок при цитировании на первых двух циклах была выше, чем на последующих циклах. Задачи четвертого цикла отличало высокое качество разработки за минимальное время. Доля ошибок при обосновании правильных ответов в задачах, разработанных обучающимися, изменялась последовательно в сторону уменьшения.

Таким образом, анализ задач показал, что у всех обучающихся уровень сформированности умений соответствовал высокому и достаточному.

## Выводы

Методическими особенностями формирования практических умений в условиях дистанционного обучения являются:

— построение учебного процесса на основе принципа индивидуализации обучения и принципа сознатель-

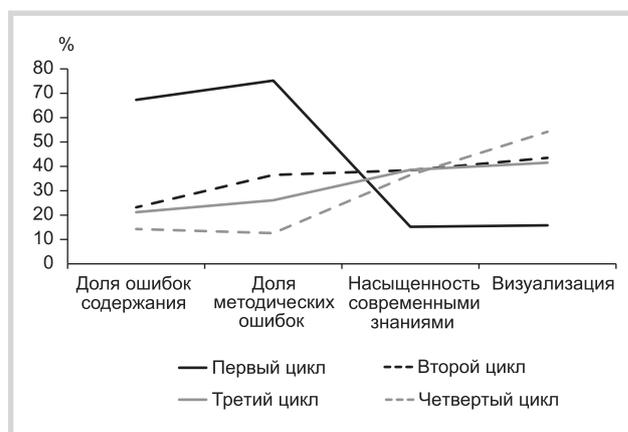


Рис. 3. Результаты анализа содержания ситуационных задач.  
Fig. 3. Analysis' results of the situational tasks content.

ности и активности обучающихся при руководящей роли преподавателя;

— содержание учебного процесса по формированию практических умений в условиях дистанционного обучения определяется образовательной программой. В нашем случае программа повышения квалификации педагогов «Методика разработки ситуационных задач (кейс-заданий) для аккредитации врачей в условиях дистанционного обучения» (трудоемкость 48 акад. часов, или 8 рабочих дней);

— организация деятельности обучающихся по формированию практических умений в условиях дистанционного обучения должна включать как теоретический этап обучения, так и практический этап. Практический этап по трудоемкости доминирует над теоретическим этапом;

— выбор форм и методов обучения должен быть направлен на возможность индивидуальной работы с каждым обучающимся с целью приобретения опыта практических умений;

— технологии обучения в условиях дистанционного обучения должны обеспечивать непрерывное и активное взаимодействие между преподавателями и обучающимися. В нашем исследовании использовалась технология «Обучение в сотрудничестве»;

— важными условиями достижения планируемого результата в условиях дистанционного обучения являются:

а) этапность организации деятельности обучающихся; б) непрерывное поддержание рабочей мотивации у обучающихся на всех этапах обучения; в) оперативное обеспечение обучающихся необходимым дидактическим материалом в соответствии с целями и задачами цикла; г) контроль и оценка достижения результата на каждом этапе деятельности обучающихся.

Формирование практических умений у обучающихся в условиях дистанционного обучения — весьма трудоемкий процесс, требующий согласованного взаимодействия большого числа специалистов. Однако проведенная работа показывает огромные возможности дистанционного обучения, а обучение в сотрудничестве позволило совместно с 168 педагогами терапевтических кафедр страны создать реальный фонд оценочных средств для аккредитации врачей.

**Участие авторов:** концепция и дизайн — О.М. Драпкина; сбор и обработка материала — Е.А. Дерина, Н.А. Михайлова; статистическая обработка данных — Л.Ю. Волкова; написание текста — С.Ю. Астанина; редактирование — Р.Н. Шепель.

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**  
**The authors declare no conflicts of interest.**

## ЛИТЕРАТУРА/REFERENCES

- Блинов В.И., Виненко В.Г., Сергеев И.С. *Методика преподавания в высшей школе*. Учебно-практическое пособие. М.: Издательства Юрайт; 2014.
- Blinov VI, Vinenko VG, Sergeev IS. *Methods of teaching in higher education. A teaching and practical manual*. М.: Publishing houses Yurayt; 2014. (In Russ.).
- Тряпицына А.П. *Ценностно-смысловые ориентиры построения содержания дисциплины «Педагогика»*. Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. Июль 2009, ART 1339. СПб. 2009.
- Tryapitsyna AP. *Value-semantic guidelines for constructing the content of the discipline «Pedagogy»*. Letters in Emissions. Offline (The Emissia.Offline Letters): an electronic scientific journal. July 2009, ART 1339. SPb. 2009. (In Russ.).  
<https://www.emissia.org/offline/2009/1339.htm>
- Астанина С.Ю. Типы и виды учебно-профессиональных задач в фундаментальной подготовке врачей. *Самарский научный вестник*. 2018; 7:4(25):220-225.
- Astanina SYu. Types and types of educational and professional tasks in the fundamental training of doctors. *Samar Scientific Bulletin*. 2018;7:4(25):220-225. <https://cyberleninka.ru/article/n/tipy-i-vidy-uchebno-professionalnyh-zadach-v-fundamentalnoy-podgotovke-vrachey>
- Кластер Д. Что такое критическое мышление? *Перемена*. 2001;3:36-40.
- Крофрд А., Сол, Э.В., Мэтьюз, С., МаКинстер, Дж. *Стратегии активного обучения и мышления*. Нью-Йорк-Будапешт. 2004.
- Cluster D. What is critical thinking? *Turn*. 2001;3:36-40. 6. Crofrd A, Sol EV, Matthews S, MaKinster J. *Strategies for active learning and thinking*. New York Budapest. 2004. (In Russ.).
- Уильям Кускин (William Kuskin). Кортирование новой экосистемы образования. Вопросы образования. *Educational Studis Moscow*. 2018;4:9-21.
- William Kuskin. Corting a New Ecosystem of Education. Educational Issues. *Educational Studis Moscow*. 2018;4:9-21. (In Russ.).  
<https://vo.hse.ru/2018-4/228074082.html>
- Шерман Янг (Sherman Young) От «подрыва» к инновациям: о будущем МООК. Шерман Янг — Вопросы образования. *Educational Studis Moscow*. 2018;4:21-44.
- Sherman Young. From undermining to innovation: about the future of MOOC. Sherman Young — Educational Issues. *Educational Studis Moscow*. 2018;4:21-44. (In Russ.).  
<https://vo.hse.ru/data/2018/12/12/1144862202/02%20Young.pdf>
- Дебора Кейк-Франсен (Deborah Keyek-Franssen). Практики успешности студентов: от очного обучения к масштабному и обратно. Дебора Кейк-Франсен — Вопросы образования. *Educational Studis Moscow*. 2018;4:116-139.
- Deborah Keyek-Franssen (Deborah Keyek-Franssen) Practices of student success: from full-time to large-scale education and vice versa. Deborah Keyek-Fransen — Educational Issues. *Educational Studis Moscow*. 2018;4:116-139. (In Russ.).  
<https://vo.hse.ru/data/2018/12/12/1144864614/07%20Keyek-Franssen.pdf>
- Загвязинский В.И. *Исследовательская деятельность педагога*. Учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия»; 2006.
- Zagvyazinsky VI. *Research activities of a teacher: textbook*. allowance. М.: Publishing Center «Academy»; 2006. (In Russ.).
- Приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 24 мая 2019 г. №326н «О внесении изменений в приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 2 июня 2016 г. №334». Order of the Ministry of Health of the Russian Federation of May 24, 2019 No. 326n «On Amendments to the Order of the Ministry of Health of the Russian Federation of June 2, 2016 No. 334». (In Russ.).
- Драпкина О.М., Астанина С.Ю., Дерина Е.А., Михайлова Н.А., Волкова Л.Ю. *Методика разработки ситуационных задач (кейс-заданий) для аккредитации врачей*. Учебно-методическое пособие. Воронеж: ООО «Канцтовары»; 2019.
- Drapkina OM, Astanina SYu, Derinova EA, Mikhailova NA, Volkova LYu. *Methodology for the development of situational tasks (case studies) for the accreditation of doctors — a teaching aid*. Voronezh: Stationery LLC; 2019. (In Russ.).
- Hackman JR, Oldham GR. Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational behavior and human performance*. 1976;16:2.

Поступила 26.05.2020

Received 26.05.2020

Принята к печати 25.02.2021

Accepted 25.02.2021